

Políticas linguísticas e ENSINO DE LE NO BRASIL

**ANNITA GULLO
LUIZ CARLOS BALGA
(Orgs.)**

**LIVRO DIGITAL
1ª EDIÇÃO**

**Rio de Janeiro
Faculdade de Letras/UFRJ
2017**

Annita Gullo
Luiz Carlos Balga
(Orgs.)

Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil
(Livro digital)

1ª edição

Rio de Janeiro
Faculdade de Letras/UFRJ
2017

Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil

Annita Gullo

Luiz Carlos Balga

(Organizadores)

Copyright ©2017 dos Autores

Políticas linguísticas e ensino de LE no Brasil [livro eletrônico]/ Annita
P769gu Gullo, Luiz Carlos Balga Rodrigues [orgs.]. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.
300 p.

ISBN: 978-85-8363-009-8

Modo de acesso: sele-ufRJ.wixsite.com/sele-ufRJ

Annita Gullo e Luiz Carlos Balga Rodrigues (online). Versão 2017.

1. Língua e linguagem – Estudo e ensino. 2. Língua estrangeira – Estudo e ensino. I. Gullo, Annita. II. Rodrigues, Luiz Carlos Balga. III. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras.

CDD: 404.2

Todos os direitos reservados e protegidos. Proibida a duplicação ou reprodução desta obra ou partes da mesma, sob quaisquer meios, sem autorização expressa dos editores.

Este e-book não pode ser vendido. Os autores autorizaram a publicação das atividades que elaboraram.

Editoração eletrônica/Capa:
Antonio Galletti / Ione Nascimento



Rio de Janeiro/2017

SUMÁRIO

7 Apresentação

9 Annita Gullo / Luiz Carlos Balga Rodrigues

- A Base Nacional Comum Curricular e a pergunta que não quer calar: Por que só uma língua estrangeira a aprender?

19 Janaina da Silva Cardoso

- Associações de professores e atuais políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais: estratégias e desafios

39 Pedro Armando de Almeida Magalhães

- Reforma do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas: impacto para o francês – o caso do RJ e propostas de luta

50 Rodrigo da Silva Campos

- “O poder das palavras”: um olhar sobre o manual do professor de um livro didático de espanhol para crianças

69 Simone Flaeschen

- A Conexão entre o Italiano Língua Nacional e o Italiano Língua Estrangeira

79 Ana Carolina de Souza da Silva Pinto

- A avaliação no ensino de francês: um olhar reflexivo sobre a nota

89 Deborah Monteiro Maia Alves

- O hipertexto em aula de FLE

102 Fernanda Conceição Pacobahyba de Souza

- Avaliação de produção oral nos exames DELF: um olhar crítico

120 Jefferson Evaristo

- O século XIX no século XXI: reminiscências dos métodos em livros didáticos atuais de língua italiana

134 Kelly Virgínia Martins

- Avaliações de francês em contexto escolar: um olhar sobre minhas próprias produções avaliativas

158 Livia Cristina Eccard Pinto

- Um espaço para as inteligências múltiplas na aula de FLE para crianças

172 Marcus Vinícius da Silva

- O manual didático do professor: coerências e incoerências no ensino de língua estrangeira – um estudo de caso

186 Mariana Apoteker

- Inclusão de cegos em turmas regulares de Francês língua estrangeira

200 Milena Fonseca Santos de Oliveira

- O descompasso entre os discursos da promoção e o lugar do FLE (Francês Língua Estrangeira) na política linguística no estado do Rio de Janeiro

210 Monique da Silva Moura

- Relato de experiência: o uso de tecnologia no processo de avaliação

222 Patricia Araujo Fernandes

- Cadernos pedagógicos de Espanhol SME- RJ: práticas pedagógicas no ensino de língua espanhola na educação infantil

237 Raquel Moraes Ferreira

- *Présent, futur proche, passé composé* e sua relação com a interlíngua em Português – Língua de referência

258 Rozinaldo Valentim

- Oficina de leitura em língua italiana: Pinocchio il furbo – Didatização do texto literário em aula de Língua Estrangeira

271 Vanessa de A. B. A. Pereira

- Transposição didática de hipertextos virtuais uma reflexão acerca da atuação docente sobre a prática de compreensão leitora, de língua estrangeira, em turmas de segundo segmento do ensino fundamental

288 Vitor da Cunha Gomes

- Reflexões sobre as variedades, variantes e normas no ensino de Italiano LE

APRESENTAÇÃO

Este e-book – Políticas Linguísticas e ensino de LE no Brasil – reúne textos de professores de diferentes instituições de relevante importância para a área, representantes de associações de professores, além de trabalhos de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O livro é o resultado dos trabalhos apresentados durante o II Simpósio de Ensino de Línguas Estrangeiras da UFRJ – II SELE, organizado por nós, e realizado nos dias 08 e 09 de novembro de 2017, na Faculdade de Letras/UFRJ. O evento teve como temática principal as políticas linguísticas, em suas muitas faces, e sua relação com o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, especialmente aquelas neolatinas: espanhol, francês e italiano. Foram privilegiadas discussões relacionadas às políticas linguísticas, à metodologia de ensino de línguas estrangeiras e aos aspectos da formação de professores.

A proposta da temática do simpósio surgiu a partir das inquietantes e constantes reflexões entre professores da área quanto ao impacto das recentes medidas governamentais com relação ao ensino de língua estrangeira no Brasil. Quando deveria ser assegurado a “todo cidadão brasileiro o direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras”, instaurase em nosso país um retrocesso político-linguístico: a decisão da oferta da LE ainda é uma imposição e limitadora, não restando ao aprendiz outra alternativa que não seja aprender apenas a língua inglesa. E as demais línguas como o espanhol, o francês, o italiano e o alemão, que constituem a identidade linguística e cultural brasileira, qual o seu lugar? Para nós é inconcebível que, no momento em que o mundo caminha para o plurilinguismo, no Brasil se pregue o ensino de apenas uma língua estrangeira.

Portanto, o evento foi uma oportunidade para tratarmos a questão das políticas públicas para o ensino de LE no Brasil, das estratégias para o fortalecimento das associações de professores e seus desafios diante da realidade apresentada. Podemos afirmar que foi um momento de profficuas discussões sobre o tema, o que resultou nos artigos que temos o prazer de divulgar através deste e-book. É uma maneira de fazer circular as reflexões realizadas durante o evento, com a esperança que provoquem nos leitores novas discussões e atitudes positivas em relação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira no Brasil.

Aproveitamos para agradecer imensamente a todos que colaboraram com a realização do II Simpósio de Ensino de Línguas Estrangeiras e aos autores dos artigos que compõem esta publicação que consideramos uma valiosa contribuição para os estudos na área.

Os organizadores

Annita Gullo

Luiz Carlos Balga Rodrigues

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PERGUNTA QUE NÃO QUER CALAR: POR QUE SÓ UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA A APRENDER?

*Annita Gullo*¹
*Luiz Carlos Balga Rodrigues*²

Introdução

Neste trabalho procuramos tratar do tema central do II Simpósio de Ensino de Línguas Estrangeiras, realizado na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em novembro de 2017, qual seja, a política linguística adotada em nosso país para o ensino de línguas estrangeiras, ou línguas adicionais, se quisermos usar a nomenclatura mais moderna. Aqui preferiremos empregar o termo língua estrangeira (doravante LE), pois apoiaremos nossa análise na legislação e, portanto, tomamos como ponto de partida o art. 13 da Constituição Federal, que reconhece a língua portuguesa como a única língua oficial do Brasil. O que nos move é sobretudo discutir a atual política linguística para o ensino de LE ou, mais precisamente, para o ensino de língua inglesa, dado o absurdo da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que impõe o ensino exclusivo do inglês, uma vez que os redatores desse documento veem-na como a única LE necessária no mundo atual. Até mesmo para a língua espanhola, tudo que lhe cabe, segundo a Lei nº 9.394, de 1996 (LDB) é a possibilidade de ser “preferencialmente” escolhida, caso a instituição opte pelo ensino de uma segunda LE. Nada mais é dito a respeito. Vejamos o art. 35-A, IV, § 4º da LDB, com a nova redação dada pela Lei nº. 13.415, de 2017:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017)

¹ Professora Doutora – Professora Associada de Letras Italianas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

² Professor Doutor – Professor Adjunto de Letras Francesas da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Ainda sob o impacto da publicação da BNCC, o que queremos é trazer à tona essa discussão, mostrando as incoerências de uma política linguística que nos parece absolutamente equivocada.

Política Linguística para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil

Não temos aqui a pretensão de traçar a história das políticas linguísticas adotadas no Brasil para o ensino de LE. Nosso recorte começa com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No art. 26, § 5º da referida lei estava disposto o seguinte: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. A medida provisória nº 746, de 2016 (convertida na Lei nº 13.415, de 2017) modifica este parágrafo quinto e estabelece que: “No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano”. A Lei nº 13.415, de 2017, por sua vez, sem mudar o conteúdo, modifica simplesmente a redação do § 5º: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”.

Podemos observar um claro retrocesso: a faculdade que era garantida à comunidade escolar quanto a língua a ser ensinada na instituição, foi substituída pela imposição de uma única LE (o inglês). Primeiramente, pode-se pensar que não há mais que se falar em uma política linguística para o ensino de LE, mas sim em uma política linguística para o ensino de língua inglesa. Sabemos, no entanto, que para uma política linguística existir, não há necessidade de que ela seja explícita. É a atitude, a postura dos agentes que a colocarão em prática, através de um planejamento (ou planificação) linguístico, que a revelará. Sob esse ponto de vista, o que se pode afirmar é que há, sim, uma política linguística da negação de qualquer outra LE que não seja o inglês. A única concessão admitida é ao espanhol, “dentro das possibilidades”.

O que seria então uma política linguística? E o que difere política linguística de planejamento (ou planificação) linguístico? Buscamos estes conceitos na obra de Louis-Jean Calvet, que assim os define: “Chamaremos *política linguística* um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (CALVET, 2002-B: p. 145, grifos do autor). Mais adiante, na mesma obra citada, o autor discorre:

[...] há dois tipos de gestão do plurilinguismo: um que procede das práticas sociais e outro da intervenção sobre essas práticas. O primeiro, que chamaremos de gestão *in vivo*, refere-se ao modo como as pessoas, cotidianamente confrontadas com problemas de comunicação, os resolvem. [...] Mas existe outra abordagem dos problemas do plurilinguismo ou da neologia, a abordagem do poder. É a gestão *in vitro*: em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas. (CALVET, 2002-B: p. 147-8).

Tanto a LDB de 1996 quanto a BNCC de 2017, no tocante ao ensino de LE, configuram uma gestão *in vitro*, ainda que difiram na forma como encaram este ensino. É bem verdade que a LDB ainda reconhece e até valoriza a gestão *in vivo*, uma vez que delega à comunidade a escolha da LE a ser estudada. É, no entanto, a gestão *in vitro*, tão mais presente em nossa legislação, que será objeto de nossa análise.

Em novembro de 1996, por ocasião do 1º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE), da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), os especialistas ali presentes produziram um documento que ficou conhecido como *Carta de Florianópolis*. Este documento pregava que “todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui aprendizagem de línguas estrangeiras”. Algumas semanas depois, foi aprovada a LDB, que falava do “ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna”. Como se vê, não havia a preocupação de determinar qual LE deveria ser ensinada. A escolha da LE ficaria a cargo da comunidade, não cabendo ao Estado fazer esta determinação. Diferentemente disto, não apenas a BNCC já mencionada tornou obrigatório o ensino de inglês, mas a Lei nº 11.161, de 2005 (revogada pela Lei nº 13.415, de 2017) havia instituído a oferta obrigatória do espanhol.

Fica claro, pela imensa quantidade de trabalhos publicados sobre o tema, que os profissionais que atuam no ensino de LE desaprovam completamente essa postura monoglota, que parece atender a interesses não necessariamente educadores e formativos. Isso fica evidente no documento denominado *Carta de Pelotas*³, produzido durante o II Encontro sobre Política de Ensino de Línguas

³ Consultamos a *Carta de Pelotas*, publicada em anexo no artigo de ALMEIDA FILHO, J.C.P. Por uma política de ensino de (outras) línguas. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, (37): 103-108, Jan./Jun. 2001. (ver ref. Bibliográfica)

Estrangeiras – II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas (RS) em setembro de 2000. Esse documento diagnosticador e norteador das ações que poderiam melhorar a qualidade do ensino de LE no Brasil parece ter sido completamente ignorado – se é que chegou a ser conhecido – no texto da BNCC, ainda que represente a opinião de professores do ensino fundamental, médio e superior, representantes de associações de professores de línguas e algumas autoridades educacionais presentes ao supracitado encontro. Destacamos abaixo alguns pontos da *Carta de Pelotas* (com grifos nossos) para compará-los com a BNCC e percebermos claramente a diferença de propostas.

1. “todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o **mundo multicultural e plurilíngue** por meio da aprendizagem de **línguas estrangeiras**”. O documento considera a existência da pluralidade cultural e linguística e, coerentemente, fala em línguaS estrangeiraS, no plural. Essa era, aliás, a mesma convicção presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Primordialmente, objetiva-se restaurar o papel da Língua Estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998: p. 19)

O texto da BNCC, por outro lado, diz o seguinte:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter **formativo** que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as

dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas. (BRASIL, 2017: p. 239 – grifo original)

Primeiramente, como já destacamos, o texto da BNCC ignora qualquer outra língua estrangeira que não seja o inglês. Só esta língua é vista como útil e necessária para viver num mundo que o próprio texto chama de “globalizado e plural”. Nada nos parece mais incoerente do que reconhecer a pluralidade do mundo (que se percebe através da diversidade étnica, da pluralidade de culturas, religiões e, claro, de línguas) e pregar o ensino de apenas uma língua estrangeira. O mundo caminha para o plurilinguismo, enquanto retrocedemos numa visão estreita daquilo que o aprendizado de línguas estrangeiras pode oferecer.

Interessante observar outra incoerência quando o texto fala de “mobilidade” e “continuidade nos estudos”. Parece ter sido esquecido o maior programa de mobilidade estudantil já criado no Brasil – o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Basta observar os números divulgados pelo próprio Programa para perceber a quantidade de países europeus (não anglófonos) escolhidos pelos estudantes brasileiros, bastante superior à quantidade de estudantes que escolhiam, por exemplo, os países do Mercosul. Quando se percebeu a baixa proficiência em LE dos estudantes brasileiros, foi criado o programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), não apenas voltado para o aprendizado da língua inglesa, mas também para o aprendizado de francês, italiano, espanhol e alemão. É estranho observar a necessidade de aprender outras LE que a BNCC preferiu simplesmente ignorar.

2. “a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro”. A BNCC, ignorando esse desejo, instaura o monopólio da língua inglesa. Logo depois a *Carta de Pelotas* reitera: “seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira”. E mais adiante propõe algo fundamental que foi completamente ignorado pela BNCC: “as línguas estrangeiras a serem incluídas no currículo sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola”. Compreendemos que:

Uma verdadeira política para o ensino de línguas nos franquearia um arrazoado de justificativas educacionais, culturais, psicológicas, linguísticas e práticas nos currículos escolares, universitários e formativos dos professores de idiomas, além de levantar os critérios com os quais definir quantas, quais línguas e quando poderiam preencher a disciplina Língua Estrangeira. (ALMEIDA FILHO, 2001: p. 104)

É claro que a escolha de qual LE ensinar não é aleatória. Os PCNs determinavam três fatores que deveriam guiar essa escolha: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Os fatores

históricos dizem respeito à importância de uma certa língua num dado momento. É o caso do inglês e seu papel hegemônico no mundo dos negócios e das relações internacionais. Ou a situação do espanhol, que adquiriu uma importância maior depois da criação do Mercosul. Em relação aos fatores relativos às comunidades locais, podemos pensar nos casos em que o ensino de italiano, alemão, japonês, polonês, russo pode ser fundamental para garantir a manutenção de aspectos culturais importantíssimos em cidades onde a colonização europeia é marcante. A língua espanhola e a língua francesa em certas regiões fronteiriças do Brasil não podem ter sua importância ignorada. Quanto aos fatores relativos à tradição, temos como exemplo o ensino do francês no Rio de Janeiro, tradicionalmente forte, dada a influência que a cultura francesa sempre teve nesta cidade.

3. “a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno”. No texto da BNCC que citamos acima, o ensino de inglês é apontado como revestido de um “caráter formativo”. Parece-nos irônico chamar esta proposta de “formativa”, quando este documento tende a se apresentar como pragmático e tecnicista. O próprio texto faz questão de deixar claro o papel de “língua franca” do inglês e desvinculá-lo de qualquer ligação a uma cultura específica, como se fosse possível separar língua e cultura. De qualquer forma, revela o caráter utilitário da nova proposta educacional. Segundo Bohn:

[...] o poder político e ideológico sendo dominados pelo poder econômico e a cultura subjugada aos condicionamentos da lucratividade das empresas, torna-se difícil definir o ensino de línguas como um bem educacional e cultural, e parece bem mais fácil apresentá-lo como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização. (BOHN, 2000: p. 125)

Percebemos melhor o porquê dessa supremacia atribuída à língua inglesa através do conceito de “mercado linguístico” lançado por Pierre Bourdieu (1982) e desenvolvido mais tarde por Calvet (2002-A). Trata-se, na verdade, de uma metáfora do mercado de ações, em que cada língua teria um valor, correspondente ao *status* que lhe é conferido numa dada sociedade. Entre as línguas haveria então uma “guerra”, uma competição no seio desse “mercado”. Uma vez que o inglês é a língua da economia mais forte do mundo e, conseqüentemente, detentora de um poder político incalculável, é natural que esteja sendo há muito tempo a língua estrangeira mais estudada e utilizada no mundo. E é natural também que isso já esteja inculcado no imaginário de todos aqueles que a escolhem como primeira LE a ser aprendida. É indiscutível a importância da língua inglesa, por exemplo,

para o mercado de trabalho. E essa importância é tanta que há muito deixou de ser um diferencial no currículo de uma pessoa, para se transformar em condição *sine qua non* para o exercício de diversas atividades profissionais. O diferencial está justamente no aprendizado de outras LE, algo que a BNCC deliberadamente ignorou. Vejamos o que diziam os PCNs (grifos nossos):

A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o **desenvolvimento pleno** do aluno na sociedade atual. (BRASIL, 2000: p. 11)

Assim, integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante **aproximar-se de várias culturas** e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (BRASIL, 2000: p. 24)

Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas [as línguas estrangeiras] funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às **diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade**, o que propicia ao indivíduo uma **formação mais abrangente** e, ao mesmo tempo, **mais sólida**. (BRASIL, 2000: p. 26)

Tudo isso parece ter sido ignorado pela BNCC. Se apenas a língua inglesa deve ser obrigatoriamente ensinada, fica claro que a preocupação não é mais a formação integral do estudante, como propunham os próprios PCNs, já que o essencial passa a ser simplesmente aprender a se servir de uma “língua franca” e não dos aspectos culturais que essa língua ou outras línguas poderiam oferecer para acessar novos conhecimentos, novas culturas, novas visões de mundo e novas descobertas.

4. “o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afliente da população”. Se, como dito anteriormente em outro item da *Carta de Pelotas*, a sociedade brasileira não deseja aprender apenas uma única língua (que para a BNCC deve ser a língua inglesa), aquele que precisar aprender outro idioma terá de recorrer aos cursos livres, não apenas para aprender a outra LE desejada, mas também a própria língua inglesa, já que é constatável a incapacidade da escola em prover a formação eficaz necessária, por diversas razões amplamente conhecidas

(número excessivo de alunos por turmas, falta de recursos, má formação dos professores, etc.). Os altos preços demandados pelos cursos de idiomas deixam bem claro que não são acessíveis à imensa maioria da população. A própria *Carta de Pelotas* propõe mais à frente algo que poderia tentar resolver este problema: “se criem e se mantenham centros de ensino público de línguas sem prejuízo da inserção já garantida das línguas estrangeiras nas grades curriculares das escolas”.

5. “as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação”. Essa preocupação também se encontra presente no texto dos PCNs:

Embora seu conhecimento seja altamente prestigiado na sociedade, as línguas estrangeiras, como disciplinas, se encontram deslocadas da escola. A proliferação de cursos particulares é evidência clara para tal afirmação. Seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer. (BRASIL, 1998: p. 19)

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social. (BRASIL, 1998: p. 19)

Dezessete anos mais tarde, com a publicação da BNCC, parece que as autoridades – por todas as razões que já vimos – continuam a não compreender a complexidade e a importância do aprendizado de línguas.

6. “há profissionais e especialistas no país no ensino de línguas com competência para conceber e implementar projetos regionais e nacionais de inovação curricular ou de formação profissional”. Durante nosso simpósio foi praticamente unânime a reclamação dos professores presentes da falta de diálogo e consulta a respeito das decisões referentes ao ensino de língua estrangeira. Reclamação esta, aliás, feita também por professores de língua inglesa presentes no simpósio.

Considerações Finais

A Base Nacional Comum Curricular está promulgada e a decisão foi tomada: apenas o ensino de língua inglesa é obrigatório. Se a unidade escolar quiser, e tiver condições, poderá oferecer outra língua, que a própria BNCC escolheu como preferencial: o espanhol. E as demais línguas estrangeiras, como o francês, o italiano ou o alemão? Completamente esquecidas pelas novas

diretrizes educacionais, caberá a elas apenas o refúgio nos centros de idiomas ou nos cursos livres que proliferam no mercado? A procura por esses idiomas é indiscutível, não só porque se tornaram diferenciais na formação acadêmica ou profissional, mas também pelo acesso à cultura que existe por trás deles ou pela sua necessidade, verificada, por exemplo, nos programas de mobilidade estudantil. Quem serão, no entanto, os futuros professores desses idiomas? Ainda haverá espaço nas faculdades de letras para essas formações? Qual será o mercado de trabalho desses profissionais? As perguntas são muitas e as respostas virão com o tempo. O que nos cabe é discutir e analisar criticamente todas as propostas e possibilidades. Está lançado o debate.

Referências Bibliográficas

ALAB. Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Carta de Florianópolis: primeira afirmação do documento. 1º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas – I ENPLE: Florianópolis, 1996.

Disponível em: <http://helb.org.br/index.php/linha-do-tempo/1041-1996/68-i-enple>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Por uma política de ensino de (outras) línguas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, (37): 103-108, Jan./Jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639328/6922>. Acesso em: 09 jan. 2018.

BOHN, H. I. Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. In: *Linguagem & Ensino*. Pelotas, Vol. 3, No. 1, 2000. p. 117-138. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/File/286/252>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BOURDIEU, P. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard, 1982.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, DE 05 DE OUTUBRO DE 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Ministério da Educação. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. LEI Nº 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Média Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CALVET, L.-J. *Le Marché aux langues: les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon, 2002 (A).

_____. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002 (B).

ASSOCIAÇÕES DE PROFESSORES E ATUAIS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS

*Janaina da Silva Cardoso*¹

Considerações iniciais

Nos últimos meses, tenho participado de mesas redondas como representante da APLIERJ, com colegas que representam outras associações de professores, para discutirmos sobre políticas públicas ligadas ao ensino de línguas adicionais². O convite da professora Annita Gullo e do professor Luiz Carlos Balga, para proferir a conferência de abertura do II Simpósio de Ensino de Línguas Estrangeiras – SELE, diferiu um pouco dos outros convites, por tratar de uma conferência com o foco nas políticas linguísticas para o ensino de línguas adicionais. Ao preparar a palestra, busquei entender até que ponto há uma relação entre as políticas linguísticas e as políticas públicas relacionadas ao ensino de línguas. Durante a apresentação, fiz questão de frisar que, mais do que uma conferência, gostaria de participar de uma conversa com os presentes, procurando fazer da minha fala mais uma provocação que levasse a uma reflexão conjunta, do que simplesmente uma palestra. Este artigo é, então, fruto dessa reflexão.

O artigo inicia-se com uma discussão sobre os conceitos de “políticas linguísticas” e “políticas públicas”, e aborda tangencialmente o conceito de “planejamento linguístico”. Em seguida, passamos para uma reflexão sobre associativismo de modo geral, para introduzir a terceira parte do artigo, cujo foco são as associações de professores, em especial a APLIERJ – Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Rio de Janeiro. Nesta última parte, é discutido como estamos contribuindo e poderíamos contribuir ainda mais, para a reflexão sobre as atuais políticas linguísticas.

Somos todos políticos

¹ Prof^a Dr^a Janaina da Silva Cardoso, Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e atual Tesoureira da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Rio de Janeiro (APLIERJ).

² Substituí o termo “línguas estrangeiras” por “línguas adicionais”. Mais adiante no texto, explicarei o porquê.

Somos políticos quando fazemos ou deixamos de fazer algo que afeta a vida dos outros, provocando mudanças que podem trazer prejuízos ou benefícios... Somos políticos quando incentivamos o outro a crescer, mas também somos tristemente políticos quando diminuimos o outro, tirando-lhes as oportunidades. A política, como a paternidade ou a orientação sexual, não é uma profissão; todos somos políticos, para o bem ou para o mal, para ajudar os outros ou para atrapalhar. (LEFFA, 2013, p. 7-8)

Leffa (2013, p. 7) inicia o prefácio do livro *Política e políticas linguísticas* caracterizando como políticas duas decisões diferentes quanto ao incentivo para a aprendizagem do dialeto alemão falado por sua família: por um lado, o pai de Leffa o desestimulou a aprender o dialeto falado por seu avô, por fugir da norma culta, por outro lado, seu pai o alfabetizou em casa antes de ir para escola, usando os dois exemplos como políticas linguísticas com diferentes resultados. A primeira trouxe o prejuízo de nunca ter aprendido alemão, e a segunda proporcionou um bom desempenho na escola e um gosto pelo estudo.

Fica claro, por meio desse exemplo que, para Leffa (2013, p. 8), o conceito de política linguística não está somente ligado a decisões tomadas por políticos, linguistas, ou por grupos de pessoas. O autor menciona que seu pai agiu de acordo com uma política linguística, ao impedir que ele aprendesse um dialeto que considerava estigmatizado e por não ter esperado a ação da escola para alfabetizá-lo. E o detalhe é que o pai dele nem professor era, mas sim, marceneiro.

Deusdará, Arantes e Rocha (2017, p. 284) também defendem que toda ação no mundo se constitui como um ato político, pois determina escolhas motivadas em detrimento de outras, não podemos negar a tentativa falida de construção de uma “realidade” que é defendida como “neutra”. Sendo assim, podemos concluir que políticas linguísticas podem sim ser adotadas de forma individual ou coletiva. Então, o que exatamente seriam essas políticas linguísticas? E, qual seria o papel político das associações de professores de línguas em relação às políticas linguísticas? Para buscar responder a essas perguntas, usarei principalmente as definições de Calvet (2007) e de Rajagopalan (2013) como base teórica, e buscarei também traçar uma comparação com a definição de políticas públicas.

Políticas linguísticas, planejamento linguístico e poder

Ao tentar entender melhor as diferenças e similaridades entre “políticas linguísticas” e “políticas públicas”, acabei por esbarrar no “planejamento linguístico”. Segundo Calvet (2007, p. 11), as “políticas linguísticas” consistem em uma “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”; enquanto o “planejamento linguístico” seria a implementação dessas políticas. Ou seja, as decisões do poder seriam as políticas e a materialização dessas decisões em ações seria o planejamento, que coloca em prática o poder, através de leis.

Quanto às políticas públicas, essas consistem em “conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, ético ou econômico.³” Como exemplo de políticas públicas na área educacional, temos o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, mas também o Plano Nacional de Educação e seus desdobramentos, como os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). Embora formuladas principalmente com base em critérios estipulados pelos poderes executivo ou legislativo, poderiam ser mais democráticas, se atendessem às demandas e propostas da sociedade. Porém, nem sempre isso ocorre, e muitas dessas políticas públicas acabam sendo impostas sem a ampla e massiva participação da sociedade civil.

Ao analisar as definições dos dois tipos de políticas, seria possível afirmar que as políticas linguísticas podem vir a influenciar políticas públicas? Ou que as políticas públicas poderiam influenciar as políticas linguísticas? Ou não haveria este tipo de relação entre elas?

Segundo Calvet (2007, p. 20-21), qualquer grupo, mesmo sendo minoritário, pode elaborar uma política linguística. Por exemplo⁴, os surdos podem buscar uma valorização da LIBRAS, o povo da região da Catalunha pode adotar uma política positiva em relação ao uso do Catalão nas escolas, ou pelo menos diminuir a imposição da língua espanhola. Algumas escolas nos Estados Unidos, com forte presença de residentes hispano-falantes realizam reuniões de pais não só em inglês, mas também em espanhol, para facilitar a participação de

³ Texto publicado pela Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos do Governo do Estado do Paraná (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2018).

⁴ Os exemplos não são apresentados por Calvet (2007), mas pela autora.

país com pouca fluência em inglês. A força do *Black English*, que vai além do ambiente familiar, também pode ser considerada uma política linguística de um grupo considerado minoritário. No entanto, Calvet (2007, p. 21) esclarece que “apenas o Estado tem o poder e os meios de passar para o estágio de planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas.” E é aí que os grupos minoritários sentem dificuldades em serem ouvidos e respeitados.

Para que as políticas estabelecidas por grupos minoritários, ou com menor representação política, se tornem parte do planejamento linguístico, é preciso que o Estado as reconheça. Sendo assim, seria interessante que o planejamento partisse das práticas sociais, transformando em leis o que já se encontra em uso pelos falantes: intervenção *in vivo* (CALVET, 2007, p.69). Contudo, em geral, o que vemos é o contrário. Ou seja, são políticas linguísticas repressoras ditando o que é certo ou errado, ou o que deve ser falado, por certo grupo social: intervenção *in vitro* (CALVET, 2007, p.69). Calvet menciona também que o caráter repressor das políticas linguísticas geralmente depende da lei para se impor: “não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico” (CALVET, 2007, p. 75).

Por outro lado, se levarmos em consideração o exemplo apresentado por Leffa (2013) sobre seu pai, percebemos que nem sempre políticas linguísticas chegam ao nível do planejamento. O pai do linguista exerceu algum tipo de poder sobre o filho, sem necessitar de lei para isso, mas baseado em uma percepção de certo grupo social. Talvez a noção de “políticas linguísticas”, para Leffa (2013) difira um pouco da concepção defendida por Calvet (2007).

Rajagopalan (2013) nos ajuda a compreender melhor as origens de uma política linguística ao apresentá-la da seguinte forma:

A política linguística é, antes de qualquer coisa, um campo de atividade. Em muitos casos ela é bem pensada e planejada, e às vezes também bem executada, mas há casos também em que ela “brota” no seio da sociedade como que de forma “espontânea” e desenvolve de maneira uma tanto “caótica” ou no mínimo desordenada (RAJAGOPALAN, 2013, p. 33).

As políticas públicas podem ser impostas de cima para baixo, de forma opressora, como foi a lei baseada no projeto pombalino (GARCIA, 2007), que institui a língua portuguesa como a língua oficial do Brasil, ou surgir de baixo para cima, quando emergem de grupos sociais. Por exemplo, o uso crescente de LIBRAS nos meios de comunicação. Lembrando sempre que, para se transformar em lei, as políticas linguísticas deverão contar com o poder governamental, mas a pressão popular pode se impor. Concordo plenamente

com Rajagopalan (2013, p. 37) quando menciona que “quanto mais democrático for o sistema político, tanto mais ele promoverá plena cidadania.”

Outro ponto importante levantado por Rajagopalan (2013, p. 38) é que as políticas linguísticas não lidam com fatos, mas com valores.

O agente da política linguística procura intervir numa realidade linguística. É importante reiterar que a “realidade linguística” à qual me referi na sentença anterior não é uma questão de um fato consumado ou consensuado, mas apenas *percebido*. A consensuada política linguística trabalha com base nas *percepções*, não fatos estabelecidos uma vez por todas, que comportam julgamentos veritativos (RAJAGOPALAN, 2008, p. 39).

Ou seja, as políticas linguísticas não são concretas, não são verdades, mas sim, juízos de valores. Sendo assim, tais valores sempre podem ser contestados por outras percepções. Por exemplo, muitos países, inclusive o Brasil, declaram-se monolíngues, mas, na prática, são multilíngues, como veremos a seguir.

Políticas linguísticas, políticas públicas e o ensino de línguas adicionais

Muitas vezes, inicio minhas palestras perguntando qual a língua estrangeira mais falada no Brasil. Muitos respondem prontamente que é a língua inglesa ou a

língua espanhola, mas os levo a entender que seria o português. Logo em seguida, pergunto quantas línguas indígenas são faladas no Brasil, e raramente recebo uma resposta próxima ao total, que, segundo o Censo do IBGE, totalizavam 274 línguas em 2010 (IBGE 2018). Na figura 1, vemos os grupos de famílias linguísticas dos povos indígenas do Brasil. Na imagem, são apresentadas 45 famílias linguísticas, comprovando que o Brasil não é um país monolíngue.



Figura 1 – Fonte: Povos indígenas do Brasil – Famílias linguísticas

http://www.plataformadoletramento.org.br/alfabetizacao-indigena/img/mapa_isa_full.png

Se vemos o Brasil como um país monolíngue é por conta de leis, impostas por governantes, que nos impõe o uso de uma única língua, a língua portuguesa, em todos os órgãos oficiais do governo e instituições públicas. Em outras palavras, o uso do português como a “língua oficial brasileira” se trata de uma questão de planejamento linguístico, de força de lei. É claro que, para garantir a soberania da língua portuguesa no país, muitas políticas públicas foram implementadas, como veremos mais adiante. Em geral, aproveito este exemplo para explicar porque dou preferência ao termo “língua adicional”, ao invés de usar a expressão “língua estrangeira”. Se fossemos considerar apenas a questão geográfica, a língua portuguesa seria tão estrangeira quanto a língua alemã e a língua polonesa, línguas muito faladas no sul do país; o francês, o italiano e o chinês, e em outras partes do país; ou mesmo o espanhol, nossa língua de fronteira. Isso sem contar as diferentes línguas africanas, que, com a chegada dos refugiados, têm crescido seus usos em território brasileiro nos últimos tempos. Ao adotar o conceito de Brasil como país monolíngue, tendo o português como língua única, se investem em um apagamento das línguas e culturas indígenas e de imigrantes. O Brasil é um país multilíngue, e o máximo que poderiam afirmar é que há muitos falantes monolíngues no país, mas até esta ideia também pode ser questionável. Em suma, quanto mais os países se tornam multilíngues, mais o conceito de “língua estrangeira” vem sendo questionado. Inclusive, levando a se repensar as abordagens para ensino e aprendizagem de idiomas e, principalmente, o papel do aluno e do professor de línguas. Como menciona Rajagopalan (2003), alguns conceitos estão sendo descartados, devido a crescente miscigenação crescente de povos e culturas.

A existência das línguas mistas nos dias de hoje corresponde a miscigenação crescente entre povos e culturas no mundo inteiro. Quem ainda pensa em termos de línguas estrangeiras, falantes nativos etc. como se tais conceitos fossem definidos de uma vez por todas e incapazes de serem repensados, na verdade, ainda está vivendo no século XIX quando entes como nação, povo, indivíduo eram concebidos em termos de uma lógica binária... (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Graddol (2006, p. 83-86) também critica os conceitos de línguas estrangeiras e de falantes nativos, dizendo que o conceito de inglês como língua estrangeira como percebemos hoje foi criado no século XIX. A ideia em relação ao ensino e aprendizagem de idiomas era valorizar o aprendizado da língua, cultura e sociedade dos nativos das línguas estrangeiras, em especial

das línguas estrangeiras europeias. Neste caso, a língua inglesa. Ou seja, o aluno estaria sempre como o de fora, e a língua nativa sempre como um objetivo inatingível. A língua alvo sendo sempre a “língua-mãe” do outro. Graddol (2006, p. 83) apresenta uma metáfora bem interessante. Nessa concepção, aquele que busca aprender uma língua estrangeira era sempre considerado como um “turista linguístico”, com permissão para visitar, mas sem direitos de residir e tendo sempre que respeitar a autoridade superior dos falantes nativos⁵.

No entanto, não há donos das línguas, como também não há línguas puras, imaculadas, colocadas em um pedestal, impossível de se alcançar. Há sim uma apropriação de quem as usa. A língua receberá influência deste novo falante e o falante também não será mais o mesmo, a partir do contato com essa nova língua.

As línguas são a própria expressão das identidades de que delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa.

Num mundo que serve de palco para o contato, o intercâmbio sem precedentes entre povos, o multilinguismo adquire novas conotações. O cidadão desse novo mundo emergente é, por definição, multilíngue” (RAJAGOPALAN, 2003, p.69).

O Brasil é multilíngue, mas incentiva políticas linguísticas que fortalecem o entendimento de que somos um povo monolíngue, e muitas das políticas públicas são usadas para esse fim. Além dos exemplos mencionados anteriormente: da desvalorização das línguas e culturas indígenas, e da adoção do português como língua oficial do sistema educacional (que afeta inclusive os falantes de LIBRAS), podemos citar a desobrigação do ensino de espanhol nas escolas públicas, e o status dado ao inglês, em detrimento às diferentes línguas faladas no país.

Muitas vezes, os governantes estabelecem leis, de acordo com suas convicções ou interesses particulares, sem a participação pública. Políticas linguísticas, muitas vezes individuais, que acabam por se tornar políticas públicas, por imposição. Um exemplo foi a não obrigatoriedade do inglês no Itamaraty, porque o governo brasileiro acreditou que assim agradaria a alguns governantes do Mercosul. Outro exemplo famoso é da “Lei contra os estrangeirismos” do

⁵ The learner is constructed as a linguistic tourist – allowed to visit, but without rights or residence and required always to respect the superior authority of native speakers.

deputado federal Aldo Rebelo aprovada em dezembro de 2007, que torna uma crença pessoal em política pública, sem consultar os especialistas em Linguística. Outro exemplo foi a adoção do ensino de inglês nas séries iniciais no ensino fundamental em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, que se iniciou porque uma secretária de educação acreditava que não se aprendia inglês na escola pública e resolveu iniciar o ensino mais cedo, mesmo sem legislação federal sobre esta prática. Para tanto, estabeleceu uma parceria com um curso livre da rede privada, para seleção e treinamento dos professores e desenvolvimento de material didático, se negando a discutir o assunto com associações de professores e universidades.

Outro exemplo, que não contou com discussão aberta ao público, foi o convite do MEC, para que a Academia Brasileira de Letras seja o único grupo da área de Letras, a participar da escolha da coordenação acadêmica do PNLD. Para o bem ou para o mal, geralmente estas leis foram impostas sem se considerar os falantes ou as dificuldades e desafios de implementá-las. São resolvidas muitas vezes em gabinetes e podem vir a ser revogadas logo após a troca de governo. Uma questão bem delicada e diretamente relacionada a políticas públicas pode ser assim formulada: quais as línguas adicionais devem ser incentivadas nas escolas públicas? Reparem que usei o plural propositalmente, muito embora neste exato momento a posição do Estado seja adotar uma única língua adicional, e nacionalmente. No II SELE, apresentei um mapa da América do Sul, com as línguas oficiais mais faladas, ou seriam as línguas europeias mais faladas (Vide fig. 2).



Figura 2 - Línguas mais faladas na América do Sul
https://pt.wikipedia.org/wiki/América_do_Sul

Embora o Brasil seja um grande país, com a maior parte de suas fronteiras sendo compartilhadas com países que utilizam a língua espanhola, o planejamento linguístico aponta para uma valorização do ensino de inglês, e

desvalorização do espanhol nas escolas públicas. Ou seja, fica claro, neste caso, que as políticas públicas andam de mãos dadas com o planejamento linguístico, e muitas vezes na contramão da prática social, em desacordo com a política linguística dos falantes, usuários legitimados para tal por conta das interações entre os mesmos.

Em outras palavras, algumas políticas públicas fortalecem o poder do Estado, em geral enfraquecendo ainda mais alguns grupos minoritários, ou que são majoritários, mas desvalorizados, reprimidos, sem voz. Se a expressão de cada um se dá pela fala ou linguagem, se sentir envergonhado, ou mesmo “fora da lei” pode tornar-se sinônimo de “silenciar-se”. Um exemplo é quando um candidato não consegue um emprego porque não domina o registro padrão, ou quando um concurso público cobra um registro de língua que a maioria dos candidatos não domina. Outro exemplo é quando alunos são ridicularizados por não dominarem o registro escolar ou por seus sotaques. Vejam que esses exemplos nem mesmo correspondem a uma língua adicional, mas a variantes de uma mesma língua.

Morin (2015) menciona a teoria da complexidade. Vivemos um tempo de contradições. Em relação às políticas públicas, muitas vezes a educação pública é colocada à mercê dos interesses privados. Daí surge a explicação para o interesse pelo inglês, como facilitador do ingresso no mercado de trabalho. Se pensarmos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seria em todo o Plano Nacional de Educação (PNE), vemos como os padrões privados estão presentes nos documentos oficiais (LEHER, 2014), pois os principais objetivos do PNE são: competência, qualificação profissional, empregabilidade, avaliação de desempenho. Como se os alunos da escola pública já fossem os *trainees* de uma indústria, os trabalhadores das fábricas do *Admirável mundo novo*⁶. O Estado não tem interesse em criar cidadãos pensantes, deixa isto para um grupo seletivo, que sairá das escolas particulares mais caras, que tem como objetivo principal formar uma elite. Só se sentiu a falta do inglês “de qualidade, eficaz eficiente”, com os eventos desportivos de nível internacional alocados no Brasil nas últimas décadas, isto é, os Jogos Panamericanos, a Copa e as Olimpíadas. Foi quando se percebeu que os voluntários, os garçons, os taxistas, os atendentes, não sabiam falar o mínimo necessário. Na realidade, era muito pequeno o número de pessoas disponíveis para atender aos turistas e aos atletas estrangeiros. Então, resolvem focar no inglês, mas não se iludam, pois isso é só

⁶ Menção ao livro de Aldous Huxley (1973), *Brave new world*.

até uma segunda ordem. Acreditar que o todo o Brasil é igual, desvalorizar as fronteiras ou as línguas já faladas no Brasil é que já se tornou um hábito.

A proposta da ANPED para a BNCC (ANPED, 2016; PENNA, 2016) advogava um maior foco na cultura local, reconhecimento dos direitos à diversidade, autonomia dos sistemas educacionais, para poderem planejar, desenvolver e avaliar de acordo com suas realidades, e decisões democráticas, com a participação de todos os envolvidos.

No entanto, defender a adoção de uma base nacional é defender exatamente o oposto, é o nacional em detrimento ao local, acreditando em soluções únicas para todos. É tirar a autonomia dos estados e municípios e, conseqüentemente, são políticas vindas de cima para baixo, mas fazendo crer que foi um processo democrático. A BNCC tem como foco o conteúdo (competências específicas), conteúdo este visto como direitos, mas na realidade se tornam obrigações. O conteúdo mínimo pode passar a ser considerado como o máximo. Além disso, mais uma vez, as condições financeira e de trabalho dos professores não foram levadas em consideração. O foco continua na avaliação e desenvolvimento de materiais em larga escala; e agora sem nenhuma participação das associações de professores. O governo planeja e os professores apenas executam. E o que é pior, seguindo valores ligados ao mercado empresarial (antidemocráticos e desumanos).

O texto a seguir, extraído da BNCC 2017, deixa clara a desvalorização das outras línguas em comparação com o inglês. Notem como o texto parece ter sido aproveitado de outro que provavelmente se referia às línguas estrangeiras de um modo geral. Tentem ler o mesmo texto como aparece na BNCC e depois substituam língua inglesa por línguas estrangeiras.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas (BNCC, 2017).

Realmente, parece que simplesmente trocaram a expressão “línguas estrangeiras” por “língua inglesa”. No texto, parece que somente a língua inglesa oferece a abertura para “o mundo social globalizado e plural”. Como se todo o mundo só falasse inglês, e somente inglês. O texto também aborda a questão das “fronteiras entre países”, mas nossas fronteiras são em sua maioria com países falantes do espanhol, como ilustramos anteriormente. E se as fronteiras dos “interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias”, o que garante que o inglês baste para esses interesses? Será que ao adotar unicamente o ensino de inglês estamos mesmo adotando “uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas são intrinsecamente ligadas”? Qual seria o sentido da palavra “crítica” neste texto?

Associativismo: organização, educação e transformação social

O associativismo faz parte do processo de organização da classe trabalhadora, inicialmente (início da Revolução Industrial) como forma de resistência e depois como espaço de importantes conquistas dos trabalhadores (MAYRINK VEIGA; RECH 2002, p. 9).

Ao explicarem como o associativismo e o cooperativismo iniciaram, Mayrink Veiga e Rech (2002, p. 9) citam como exemplo os trabalhadores ingleses que “desde o início da luta pelo direito de se associarem autonomamente” acreditavam na “importância de exercer uma cidadania ativa.” Acrescentam eles que

Através destas formas de organização os trabalhadores procuram integrar as pessoas, melhorar a vida, afirmar seus direitos, propor soluções para seus bairros, municípios e para o país, fortalecer-se e constituir-se como sujeitos coletivos ativos, atores de transformações política, econômicas, culturais e sociais (MAYRINK VEIGA; RECH, 2002, p. 9).

Desde o início as associações já exerciam um papel político. A sua própria existência se justifica por uma cidadania ativa, para propiciar mudanças nas vidas dos trabalhadores. Visam não somente melhores condições de trabalho, mas também desenvolvimento educacional e cultural, procurando adotar sempre ideias igualitárias e antiautoritárias. Demo (2008, p. 95) afirma que

o associativismo aparece na cena tanto como forma de saber pensar criticamente a realidade quanto como estratégia de implantação concreta do controle democrático, de tal sorte que os

serviços públicos sejam realmente serviços e públicos e que o mercado se oriente pelo bem comum, mas do que o lucro. As pessoas se organizam coletivamente porque percebem criticamente sua condição histórica e que é possível mudar, desde se que conjugue devida competência para dar conta da elite poderosa e acostumada a privilégios.

O associativismo traz sempre em si o conceito de mudança, de transformação social, pois é necessário o trabalho coletivo em busca do bem comum. É claro que o que Demo (2008, p. 95) denomina como “nível de rebeldia” vai variar muito em diferentes tipos de associativismo. E concordo com sua afirmação que a transformação social depende da educação. Não se trata de qualquer educação, mas aquela que busca “fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou de combater a pobreza política.” Trocaria até o termo “sujeito” por “agente” (Rajagopalan 2013, p. 35), pois, se por um lado, na visão estruturalista, “o sujeito é um ser preso nas garras da estrutura que o aprisiona, por assim dizer, e determina sua conduta.” Ou seja, o sujeito não tem sua voz e está “inteiramente à mercê das forças que o cerca.” Por outro lado, Rajagopalan (2013, p. 35) apresenta o agente como aquele que “se distingue por sua vontade de se autoafirmar e marcar seu posicionamento independentemente do grau do sucesso que ele tem de sua ousadia.” O agente é o sujeito que consegue autonomia e o direito de agir conforme seu livre arbítrio. Defendo que o ideal das associações seria reunir diferentes agentes para a transformação social.

No entanto, é necessária uma educação crítica. Uma educação cujo impacto mais direto não seja econômico, mas político, capaz de levar esses agentes a se organizarem coletivamente, a lutarem por seus ideais, não simplesmente aguardarem a mudança. Contudo, como bem afirma Demo (2008, p. 93 – apud RESCHER 1987; SHATTUCK, 1996), educação crítica leva, assim, à mesma marca do conhecimento proibido: o sistema não teme o pobre com fome; teme o pobre que sabe pensar. Também concordo com ele, quando afirma que a aprendizagem é um fenômeno complexo, não linear, dialético, marcado por vários horizontes essenciais, sendo que os principais para a questão do associativismo seriam: o caráter reconstrutivo e o fenômeno político.

A aprendizagem precisa ser reconstrutiva, aquela que parte do conhecimento que já existe e precisa ser desconstruído e reconstruído. A partir disso, criar novos conhecimentos, aprender ensinando, ensinar aprendendo, visão Freiriana de aprendizagem, ressaltando o sentimento de autonomia e de emancipação. Como fenômeno político, não basta lidar com o conhecimento, mas

precisamos fazê-lo de maneira crítica, ética, “deixar para trás a condição de massa de manobra; aprender é, sobretudo, confrontar-se com a pobreza política” (DEMO, 2008, p. 930). Não é fácil conseguir esse tipo de educação, mas seria esse um dos papéis das associações de professores. Ao buscar o desenvolvimento dos professores, não se busca formar qualquer tipo de professor-instrutor, mas um educador que é agente de mudança, que luta por uma educação crítica.

As associações de professores de línguas na discussão sobre as políticas atuais

Nota-se a importância da educação crítica gerada pelo associativismo, para a transformação social. Dessa forma, é de se esperar que as associações de professores de línguas assumam um papel de destaque no desenvolvimento de políticas linguísticas, ou que sejam ouvidas no planejamento linguístico, mas, como já vimos, não é exatamente isso que ocorre. No entanto, se considerarmos que somos todos políticos, como as associações de professores de línguas podem ser agentes na discussão sobre políticas linguísticas? Além disso, como muitas delas se tornaram políticas públicas, como podemos influenciar no processo de desenvolvimento, ou pelo menos de discussão, dessas políticas públicas? Para essa reflexão, usarei como exemplo a APLIERJ – Associação de Professores de Língua Inglesa do Rio de Janeiro.

Quando apresentam as razões para a formação de uma associação de professores de línguas, Falcão e Szesztay (1997, p. 15) incluem os seguintes pontos: melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem de línguas; quebrar o isolamento que os professores sentem tanto na sala de aula como em suas instituições; encorajar cooperação e suporte mútuo; oferecer um fórum para introdução à produção e troca de materiais didáticos; fortalecer o senso de identidade dos professores de línguas como uma profissão respeitável; liderar processos iniciais de treinamento para professores em início de carreira ou em seus novos empregos; disseminar informações sobre ensino e aprendizagem de idiomas; publicar revistas técnicas para os membros; criar condições dos professores se desenvolverem tanto linguisticamente, academicamente e em relação às metodologias para ensino e aprendizagem de idiomas; proteger os interesses dos associados no sistema educacional do país; representar os associados no governo e em outros órgãos oficiais em relação a assuntos profissionais; assumir um papel consultivo em relação ao desenvolvimento e a inovações educacionais. A lista apresenta outros itens, mas gostaria de focar nesses.

Fica claro que as associações de professores de línguas exercem diferentes papéis, mas como no caso de outras associações, os papéis de

organização, educação e transformação também estão presentes na lista. Organização para incentivar a colaboração e defender os interesses em comum, educação em relação ao desenvolvimento desses professores, estando eles em início de carreira ou sendo mais experientes, isso para atingir uma transformação social, incluindo aí a representação perante os governos e sistemas educacionais. Os diferentes objetivos das associações de professores de línguas nos oferecem o espaço para a discussão sobre políticas linguísticas, com os próprios associados, com o sistema educacional, nas instituições em que trabalhamos e com as comunidades em que atuamos.

No caso da APLIERJ, os principais objetivos são os seguintes (CARDOSO; COIMBRA MACIEL; WALSH 2016): promover a troca de conhecimento e experiências; estabelecer e manter contato com associações similares; organizar convenções, reuniões, encontros, e seminários abordando temas relevantes para o ensino de inglês; publicar *newsletters* para manter os membros atualizados com as novas tendências no campo do ensino de língua inglesa.

Considerando o primeiro objetivo, ou seja, promover a troca de conhecimento e experiências, a associação tem um papel político de discutir essas políticas linguísticas e estabelecer contatos com outras associações, não só de professores de inglês, mas de outras línguas, como temos feito. Buscamos denunciar o que está ocorrendo, através de documentos, publicações ou apresentações. Por exemplo, quando o governo resolveu desobrigar o conhecimento de inglês para entrada no Itamaraty, as associações regionais de professores de inglês de todo o Brasil, através da associação nacional (Braz-TESOL) prepararam uma carta para o governo federal, explicando as razões de manter o inglês como obrigatório para o ingresso na carreira diplomática. No passado, a Associação de Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro (APFERJ) tinha uma representante junto à secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro, para buscar representar os professores de francês na SME, e acabou por abrir um canal de comunicação para outras associações, nessa época, a APLIERJ tinha espaço de negociação direta com os secretários estaduais de educação.

Porém, temos enfrentado muitos desafios nos últimos tempos. Houve um enfraquecimento do papel político das associações. Perdemos este diálogo com os últimos governos estaduais e federais. A situação atual do país não nos tem favorecido, já que temos assistido a uma verdadeira tentativa de desmonte da educação pública. Como mencionado anteriormente, há três pontos que atingem ao ensino de idiomas nas escolas. O primeiro é o favorecimento do inglês e desvalorização das outras línguas na rede pública. O

segundo é que, em algumas prefeituras, o ensino de inglês nas escolas públicas foi incorporado às séries iniciais, sem uma consulta às associações, ou nem mesmo às universidades. Ao invés disso, adotou-se um modelo privado, muitas vezes inadequado à realidade da escola pública ou da comunidade onde ela se encontra. E o terceiro é que, no novo modelo do PNLD, as associações de professores de idiomas e universidades não foram convocadas a contribuir na composição da coordenadoria acadêmica, ao invés disso, foi convidada a Academia Brasileira de Letras, que se encontra muito distante do trabalho desenvolvido nas escolas públicas.

De qualquer forma, seguimos resistindo. Algumas de nossas ações têm sido:

- A promoção de discussões sobre os documentos sociais (de políticas públicas), buscando apoiar movimentos e participar das pesquisas públicas;
- Durante a greve da UERJ, realizamos uma série de atividades educativas em parceria com docentes e discentes da instituição e de outras universidades em parceria com o grupo de Estudos EAL – Ensino e Aprendizagem de Línguas: Abordagens, Metodologias e Tecnologia;⁷
- Temos participado de mesas-redondas em diferentes eventos, para discutir políticas linguísticas e políticas públicas relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas (1ª Jornada de Política para o Ensino e Formação em Línguas Estrangeiras, organizada pela APFERJ, na UFF, em Niterói, no II Simpósio de Ensino de Línguas Estrangeiras – SELE, na UFRJ, no Rio de Janeiro, e no Seminário APLIERJ ONE-DAY na UERJ-FFP, em São Gonçalo);
- Incentivamos a reflexão dos professores, na busca por uma educação crítica, através de pesquisas do dia-a-dia, prática exploratória, pesquisa-ação participante, pesquisa-formação, etc. Defendemos o papel do professor como agente, pesquisador de sua própria prática e construtor de saberes, não dependendo de livros e manuais, ou apenas de influências externas à sua realidade;
- Buscamos, através da associação, incentivar o pensamento crítico, procurando sempre considerar diferentes níveis da aprendizagem: nas esferas individual, local e global (MORIN, 2002), não aceitando

⁷ www.eal.net.br

apenas modelos prontos, vindos do estrangeiro, mas sim incentivando a flexibilidade e a criatividade. Buscar ir além do mínimo sugerido por manuais de professores ou mesmo pela BNCC, adaptando o ensino e aprendizagem a diferentes realidades;

- Incentivar que os cursos universitários incluam reflexões sobre políticas linguísticas, como bem mencionam Deusdará, Arantes e Rocha (2017, p. 284), devemos “problematizar a ausência dessa matéria nos cursos de formação de professores em geral, como se a prática política pudesse ser desmembrada das ações didático-pedagógicas realizadas por esses sujeitos.

Um dos papéis mais importantes que temos adotado e que podemos intensificar é o de defensor do multilinguismo, contrapondo à valorização única do ensino de inglês. A partir de 2014, a APLIERJ passou a aceitar artigos em português na sua revista *Mindbite*, que antes era publicada apenas em inglês. Dessa forma, tem sido possível aceitar colaborações de professores de outras línguas, enriquecendo ainda mais as trocas de experiências. Ao invés de separar os professores por línguas, está sendo possível formar diferentes grupos com questões similares. Por exemplo, podemos formar grupos de estudos organizados por idade dos alunos, tipos de instituições em que atuam, áreas de interesse, etc. Sem contar que cada professor pode transitar em diferentes grupos, a cada momento.

Outra luta que devemos travar é a busca por uma valorização do ensino e aprendizagem de diferentes idiomas nas escolas, com uma quantidade de horas expressiva, não só para anunciar que a escola oferece o idioma. É importante também defendermos que os professores sejam remunerados por horas de preparação, de qualificação e de reuniões, para que o ensino seja realmente de qualidade. Devemos trabalhar também para garantir a qualidade dos materiais didáticos, com a presença das organizações associativas e da sociedade civil na escolha e desenvolvimento, ou pelo menos, promovendo debate sobre o tema.

Ao descreverem como se dá o planejamento e desenvolvimento do Curso de Português com Refugiados, e questionarem as práticas de ensino de línguas, Deusdará, Arantes e Rocha (2017, p. 280) mencionam que “colocar em prática um modo de conceber a política linguística orientada às perspectivas de ações singulares dos alunos é possível desde que estes sejam vistos como sujeitos de direitos.” É essa educação para a singularidade que queremos incentivar. Onde os professores têm o direito de participar do

processo de elaboração das políticas linguísticas que direcionam as práticas de sala de aula. Esse modo de conceber a construção coletiva, militante e científica das políticas linguísticas nos parece importante de ser incentivado, sobretudo em meio a um mercado editorial que disputa financiamentos para a produção massificada de conteúdos, articulado a um modo de produção que desautoriza os professores a criar seus materiais em consonância com as práticas e os contextos singulares que vivenciam” (DEUSDARÁ, ARANTES; ROCHA 2017, p. 280).

Devemos buscar atuar de forma ativa e crítica nas decisões governamentais em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, tentando estabelecer e manter o diálogo com os representantes de secretarias e coordenadorias de educação e o próprio Ministério da Educação. As associações de professores podem e devem continuar incentivando a realização de eventos e a publicação de artigos que discutam políticas linguísticas e públicas diretamente ligadas ao ensino e aprendizagem de idiomas.

Outra luta importante é pela valorização dos professores de línguas, procurando rebater a crença que o melhor professor é “o falante nativo”. Devemos questionar inclusive o conceito de “nativo”, reforçando que o professor que ensina uma língua que não é a sua primeira, é bilíngue, ao ser capaz de se expressar na língua que ensina. Também devemos combater o mito do “falante perfeito”, buscando assim aprofundar a discussão sobre o conceito de bilinguismo e fluência.

É importante principalmente, que todas essas discussões, que podem ser iniciadas em associações de professores, cheguem à comunidade escolar, à sala de aula, que se ouçam os alunos, e conversem com eles, que se entenda não somente as necessidades e interesses deles, mas que se percebam as singularidades de cada um.

Considerações finais

Duas formas mais importantes que as associações de professores de línguas têm para contribuir na reflexão sobre essas políticas linguísticas é, primeiramente, criando estratégias para serem ouvidos pelos governantes; e a segunda é levando a discussão para a educação continuada do professor. É importante que o professor reconheça a importância dos aspectos interculturais, do respeito à diversidade, sem perder a identidade (MORIN, 2002). Deixar claro que o papel do professor de línguas adicionais nas escolas públicas difere do

professor ou instrutor em cursos livres de idiomas. Discutir os papéis do global, do local e do individual na educação.

Na formação do professor, não podemos deixar de enfatizar valores, como: ética, visão crítica, atendimento às singularidades, desenvolvimento de autonomia, tecnologia educacional inclusiva e criativa, trabalho interdisciplinar (incentivando sempre a colaboração na criação e na ação), metodologias ativas: incluindo aprendizagem por projetos (não se limitar a um modelo único), valorização profissional e luta por condições de trabalho.

Devemos ver o ensino e aprendizagem de línguas como a junção de língua e cultura. Precisamos respeitar as diferenças, sem perder a identidade. Assim, termino meu artigo como encerrei a conferência no II SELE, citando Boaventura.

A solidariedade como forma de conhecimento é o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco de identidade. (SANTOS, 2000, p. 246)

As associações de professores devem lutar para que o global não menospreze o local. Para que a ânsia pela igualdade, não acabe desvalorizando a singularidade. Devemos lutar por um Brasil multilíngue e que os sistemas educacionais respeitem as decisões locais, sempre levando em consideração que a discussão sobre políticas linguísticas e públicas faz parte de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (GT Currículo) e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. Manifesto de repúdio ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública como Base Nacional Comum Curricular. (2016). Acesso em 25/01/18:

http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Sobre%20BNCC_por%20Anped%20e%20ABdC.pdf

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Acesso em 25/01/18: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Brasília: MEC, 1997. Acesso em 25/01/18: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

- BRASIL. Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Edital 2017 Acesso em 25/01/18: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>
- CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola; IPOL, 2007.
- CARDOSO, J.; Coimbra Maciel; Walsh, B. APLIERJ: “Challenges and opportunities for teacher development”. *Revista Contexturas*. Vol. 26. São Paulo: APLIESP, 2016. (p. 01-08).
- DEMO, Pedro. *Cidadania pequena: fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas: Autores associados, 2008.
- DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; ROCHA, D. “Cruzando fronteiras: a promoção de direitos com refugiados nas práticas de ensino de línguas”. *Gragoatá*. Vol. 22, n. 42. Niterói: UFF, 2017. (p. 268-288)
- FALCÃO, Ana; SZESZTAY, Margit. *Developing an association for language teachers: an introductory handbook*. Canterbury, Kent: IATEFL, 2006.
- GARCIA, Elisa F. “O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América Meridional”. *Revista Dossiê*, 2007. Acesso em 28/01/2018: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>
- GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ (Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos). “O que são políticas públicas?” Acesso em 25/01/2018. http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/pncpr/O_que_sao_PoliticPublicas.pdf
- GRADDOL, David. *English Next*. Londres: British Council, 2006.
- HUXLEY, Aldous. *Brave New World*. Harlow, Essex: Longman, 1973.
- IBGE. Indígenas. Texto baseado no Censo de 2010. Acesso em 29/01/2018: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>
- LEFFA, Vilson. Prefácio. In NICOLAIDES, C. et al. (orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes /ALAB, 2013. (p. 7-10)
- LEHER, Roberto. *Organização, estratégia política e o plano nacional de educação*, 2014.
- MAYRINK VEIGA, Sandra; RECH, Daniel. *Associações: como constituir sociedades civis sem fins lucrativos*. Rio de Janeiro: DP & A: Fase, 2001.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora / Brasília: UNESCO, 2002.

NICOLAIDES, C.et al. (orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes /ALAB, 2013.

PENNA, F. A. Entrevista com Fernando de Araújo Penna: “Escola sem partido”. *Boletim ANPED*. Maio 2016. Série “Conquistas em Risco.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “Política linguística: do que se trata, afinal?” In NICOLAIDES, C.et al. (orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes /ALAB, 2013. (p. 19-42)

SANTOS, Boaventura de Souza. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2000.

REFORMA DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS NAS ESCOLAS: IMPACTO PARA O FRANCÊS – o caso do RJ e propostas de luta

Pedro Armando de Almeida Magalhães¹

Introdução

Ultimamente o Brasil tem vivido um período de crise econômica, política e social. O governo que se firmou no poder é ávido de realizar reformas, correspondendo aos anseios do mercado neoliberal. Tal governo tem estabelecido grandes mudanças, sem parecer atentar muitas vezes para os processos democráticos e sem levar em conta a complexidade do país, de dimensões continentais. Há, de certa forma e em linhas gerais, uma volta do domínio de uma elite comprometida com valores antigos que tem ligação estreita tanto com o autoritarismo (militar ou não) quanto com o coronelismo históricos.

A população informada ou não assiste como que impotente ou bestializada² à sucessão de reformas vindas de cima. Acusados de corrupção, aparentemente envolvidos em desvios de dinheiro, os políticos mantêm seus privilégios; não se dão ao trabalho de servirem de exemplo, impondo um rigor e um retrocesso às camadas mais frágeis, com a conivência da grande mídia.

Na verdade o Brasil não está isolado. O mundo tem vivido uma guinada à direita ou à extrema direita, infelizmente. Talvez reflexo de um medo, o pavor de mudanças, decorrente da grande revolução de comunicação, iniciada nos anos noventa e que transformou nossa forma de lidar com os outros e de interagir.

Neste contexto de retrocesso de valores éticos e democráticos, o governo federal resolveu empreender reformas ligadas ao ensino fundamental e médio. O país, que mal digeriu período longo recente de militarismo (de 1964 a 1985), não reformando substancialmente (no meu entender) o ensino no início do

¹ Professor Adjunto do Setor de Francês do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Presidente da Associação dos Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro (APFERJ). Primeiro Secretário da Federação Brasileira dos Professores de Francês (FBPF).

² Faço referência aqui ao termo utilizado por Aristides Lobo para tratar da reação do povo diante da passagem do Império à República no Brasil. O assunto foi ampla e magistralmente tratado pelo historiador José Murilo de Carvalho no ensaio *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi* (1987)

século XXI, é levado a corresponder a diretivas pouco debatidas, um tanto impostas. O desprestígio das ciências humanas, bem realçado pelos militares, ganha novos contornos, por meio de reforma com ares de modernidade, mas eivada de um utilitarismo duvidoso.

Neste cenário de pouco diálogo com os profissionais implicados nas mudanças, a situação do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras modernas chama a atenção. Ou a situação do ensino/aprendizagem de línguas adicionais, para ser mais preciso, se levamos em conta a situação brasileira em suas raízes históricas. Aqui, por conveniência, trato da situação das línguas “estrangeiras”, aceitando a ideia de que a língua oficial do Brasil é o português.

Quando pensamos no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, a história brasileira nos mostra que o lugar da disciplina na escola não é um lugar de prestígio. Se as ciências humanas são desprestigiadas em relação às ciências exatas, as línguas estrangeiras modernas geralmente são desprestigiadas ainda mais, no interior do próprio grupo das ciências humanas.

A avaliação proposta para a admissão nas universidades é prova cabal deste desprestígio, bem como a recusa generalizada em se avaliar realmente o nível de proficiência em língua estrangeira do aluno que ingressa nas faculdades de letras. A frequente não compreensão da especificidade das exigências de ambiente e ferramentas do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras acarreta a inércia e o desestímulo nas escolas. Muitos dos alunos recorrem a cursinhos de línguas, que oferecem ambientes mais adequados e ensino mais adaptado. Nas escolas, turmas muito numerosas, a adoção de metodologias voltadas unicamente para a compreensão escrita por imposição institucional ou falta de condições levam a um questionamento das propostas oficiais da disciplina.

Dentre as línguas estrangeiras, o francês, que já teve grande prestígio como língua estrangeira no passado, está mais uma vez ameaçado pelas reformas governamentais. Primeiramente, com o avanço do Mercosul, perdeu o lugar de segunda língua estrangeira a ser ensinada nas escolas, cedendo a posição para o espanhol. Agora, sofre nova ameaça com a medida impositiva governamental, que privilegia unicamente o inglês como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas.

Infelizmente as reformas impostas pelo governo atual estão na contramão de princípios de plurilinguismo e diversidade cultural, defendidos por todos aqueles preocupados com o respeito à democracia, equidade e justiça social.

O presente trabalho segue o seguinte roteiro:

Plano:

- ▶ 1) A reforma do Ensino Médio: a situação das Línguas Estrangeiras Modernas; o lugar do Francês
- ▶ 2) Plurilinguismo e diversidade cultural
- ▶ 3) Tentando entender a reforma
- ▶ 4) O lugar do ensino do Francês no Rio de Janeiro
- ▶ 5) As ações da Apferj
- ▶ 6) Os objetivos da Apferj
- ▶ 7) Desafios e soluções possíveis

1. A reforma do Ensino Médio:**a situação das Línguas Estrangeiras Modernas; o lugar do Francês**

No ano de 2016, Medida Provisória do Governo Temer (MP nº 746, de 22 de setembro de 2016) já anunciava a mudança proposta pela Lei nº 13415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando diversos dispositivos da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9394 de 1996. O que ocorre é uma grande mudança no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras modernas. Exclui-se a possibilidade de escolha da primeira língua estrangeira moderna, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, afirmando-se a obrigatoriedade da língua inglesa em todas as escolas. Ou seja, o que antes era escolha da comunidade escolar, denotando assim uma atitude democrática, passa a ter um viés claramente autoritário e impositivo, como podemos observar na comparação do texto antigo e do texto atual, que reproduzo abaixo:

Lei nº 9394, de 20/12/1996***Na parte que trata do Ensino Fundamental:***

Artigo 26 §5º: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

Na parte que trata do Ensino Médio:

Artigo 36 inciso III: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”

Mudança introduzida pela Lei nº13415, de 16/02/2017

Artigo 2º: “O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.”

Artigo 35-A §4º: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.”

O que pensar de tal mudança se considerarmos o lugar do ensino/aprendizagem da língua francesa no Brasil? Tal modificação pode afetar muitíssimo a situação do francês no país. E também desmonta uma política iniciada nos governos anteriores, visando a melhor integração do país no bloco de países latino-americanos de língua espanhola, com o claro desprestígio, explícito, do espanhol. Ainda que seja declarada a preferência do governo pelo ensino de espanhol como segunda língua estrangeira nas escolas. Reflexo de uma mudança de política econômica e de visão sociopolítica *tout court*.

2. Plurilinguismo e diversidade cultural

No site do Ministério da Educação, encontramos esclarecimento das dúvidas frequentes³. Vejamos o que o MEC diz a respeito da escolha do inglês:

E a língua inglesa? Por que foi escolhida como obrigatória?

Anteriormente, a LDB não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório. A reforma torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol. *A língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro.*

Tal justificativa é suficiente? E o plurilinguismo (princípio tão caro para os linguistas) não é atacado deste modo? Assegurar a obrigatoriedade de uma língua estrangeira específica, sem facultar outra escolha, não seria desprezar as necessidades ou anseios da comunidade escolar? E o que dizer de populações de cidades fronteiriças, que interagem com falantes de língua espanhola, ou de

³ http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_10

idades marcadas por forte imigração germânica, italiana, japonesa? E a influência marcante da cultura francesa na história da cidade do Rio de Janeiro, não conta? Deve ser deixada para trás? É lícito ou *democrático* impor o inglês com o argumento de que é a mais disseminada e ensinada no mundo? A obrigatoriedade do inglês não denotaria um ataque ao plurilinguismo e à diversidade cultural, uma padronização redutora? É realmente necessário escolher a língua estrangeira dominante, língua da maior potência mundial?

E termino esta parte citando Maffesoli (2002): “à vouloir réduire la diversité, à trop fonctionner sur le fantasme de l’Un, on oublie, pour le pire, que la vie ne se laisse pas enclorre, mais repose essentiellement sur le pluralisme”⁴ (MAFFESOLI, 2002, p. 55)

3. Tentando entender a reforma

A reforma do ensino médio apresenta uma mudança de Política Linguística. A natureza impositiva de tal reforma no que tange ao ensino/aprendizagem de uma determinada língua estrangeira moderna, refletiria o alinhamento com um entendimento muito disseminado no mundo atual, de base econômica.

*De um lado a defesa de um ESTADO MÍNIMO controlador:*⁵ neoliberalismo, massificação, utilitarismo de mercado, concentração de riqueza e controle. Tal posicionamento tende a reforçar uma atitude agressiva individualista, que privilegia a competitividade desenfreada e uma pretensa “meritocracia” que esconde uma diferença gritante de oportunidades entre as classes mais abastadas e as classes menos favorecidas. O Estado mínimo prega o corte nos auxílios sociais, previdência e ajudas de qualquer ordem. De outro lado, sustenta a ajuda a empresas privadas, bancos, favorecendo elites financeiras representadas por lobbies fortíssimos em Parlamentos e em outros cargos governamentais. O Estado se desvirtua assim: ele não visa *diretamente* ao bem comum e ao bem-estar da população. Cabe aos cidadãos lutarem por seu bem-estar. O Estado se encarrega de zelar pela economia e atender aos anseios do mercado. A pretexto de manter as contas em bom estado, aumentam-se as isenções fiscais, privatizações e perdões

⁴ Tradução do autor: “ao querer reduzir a diversidade, ao se deixar levar pela obsessão do Um em demasia, esquece-se, lamentavelmente, que a vida não se deixa apreender, estando fundamentalmente marcada por seu caráter plural.”

⁵ A polaridade aqui esboçada é necessariamente simplificadora, refletindo a polarização política vigente no Brasil da atualidade. Cabe salientar que a polaridade aqui descrita serve aos propósitos da presente análise, mas é redutora quanto aos diferentes matizes e combinações de posicionamento que se observam na realidade.

de dívidas. O Estado volta-se para as empresas e o mercado, beneficiando os “mais fortes economicamente”. Um círculo vicioso que torna mais ricos os mais ricos e reforça a lei da selva entre humanos. O grave problema de tal “fórmula” é que em seu radicalismo descola a coleta de impostos da finalidade do Estado enquanto coletividade. Cobram-se impostos, mas estes acabam por beneficiar sempre à mesma parcela da população: a população dos favorecidos, das elites governamentais (que no Brasil não prescindem das grandes mordomias), dos empresários protegidos. Não se corrigem os desvios, os abusos; não se protegem os desvalidos. Alimenta-se o mercado, a entidade abstrata, corporificada frequentemente por especuladores vorazes, que representa o “Big Brother” orwelliano da atualidade. E tudo isso sob os auspícios de agências de rating norte-americanas, Banco Mundial e FMI.

Do outro a defesa de um ESTADO que serve a seus cidadãos, zeloso do bem comum: complexidade (conceito desenvolvido por Edgar Morin), tribalização (conceito desenvolvido por Michel Maffezoli), interdisciplinaridade, mobilidade acadêmica e acesso à informação. Aqui a concepção do Estado não se desvirtuaria, estando ainda associado aos preceitos formulados por filósofos do século das Luzes francês, ou por cientistas políticos que têm como paradigma ideal o modelo ateniense de democracia. Refletindo as mudanças recentes promovidas pela expansão da internet e avanço das tecnologias da informação e da comunicação, o Estado existe para regular a vida em comum, com respeito à complexidade crescente, à diversidade dos seus cidadãos que têm necessidades e anseios diversos. Não há, portanto, a imposição de uma perspectiva unívoca, que preconiza a velocidade, beirando a instantaneidade, a produtividade desenfreada que privilegia o aspecto numérico a ponto de desprestigiar a qualidade, o dinheiro a todo o custo, o lucro crescente sem limites éticos ou humanos. Não há sob esta perspectiva uma tendência à simplificação do homem. Ele não precisa ser necessariamente empreendedor, comunicativo, extrovertido, incisivo, esportista, sociável, hiperativo, de saúde perfeita e inabalável. Aceitam-se as idiossincrasias do ser humano, suas falhas, seus distúrbios, suas doenças e diferenças. A tribalização é o reagrupamento contínuo que observamos em redes sociais, representando assim a ajuda recíproca, o amparo, a troca. Também deste ponto de vista a especialização individualizante e compartimentada, a fragmentação radical cede à interdisciplinaridade que preza pelo diálogo, pela descoberta frutífera oriunda do contato entre domínios de conhecimento diversos. Em suma, um Estado que preza pela tolerância, pelo bem-estar de seus cidadãos diretamente e pelo controle do destino dos impostos.

O neoliberalismo e a estatização radical não levam ao equilíbrio em prol do indivíduo. O ideal seria uma perspectiva intermediária que dê conta da complexidade e diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais. O ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras modernas reflete a questão, pois a opção pela língua estrangeira hegemônica (inglês) e a redução da oferta de línguas estrangeiras nas escolas indicariam a imposição e arbitrariedade de um modelo que teria dificuldade em lidar com o diverso, o diferente e em última instância, a própria complexidade.

4. O lugar do ensino do Francês no Rio de Janeiro

O Estado do Rio de Janeiro é um bom exemplo para tratar da questão do ensino da língua francesa. Antiga capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro está ligada historicamente ao francês. A reforma urbana empreendida por Pereira Passos no Rio do início do século XX segue o modelo da transformação de Paris pelo Barão Haussmann (durante o Segundo Império francês, entre 1860-1870). Isso sem mencionar a forte influência cultural, comprovada em jornais de época e nos romances de literatura brasileira. Atualmente, no Brasil, vale salientar a forte presença de empresas francesas, como Peugeot, L'Oréal, Michelin etc.

O Rio apresenta lugares históricos e prédios (Teatro Municipal, Museu de Belas Artes) que comprovam a influência francesa. É no Rio a sede das Alianças Francesas no Brasil. O Rio de Janeiro possui várias escolas onde se ensina o francês. Três universidades públicas (UFRJ, UERJ e UFF) oferecem cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Francês). Há ainda cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado na área da linguística e da literatura de língua francesa.

Dentre as **escolas** onde se ensina o **francês**, podemos citar as *particulares*: Colégio São Bento, Liceu Franco-Brasileiro, Escola Americana, Escola Britânica, Colégio Andrews, Colégio Teresiano, Lycée Molière (Liceu Francês no Rio) etc; e as *públicas*: Colégio Pedro II (cerca de 40 professores), CAP UFRJ, CAP UERJ (no Rio); Liceu Nilo Peçanha, CIEP bilíngue Leonel Brizola (em Niterói) etc.

Vale salientar que muitas das escolas onde há o ensino do francês figuram no ranking das melhores escolas do Rio de Janeiro, quiçá do Brasil (como é o caso do Colégio São Bento). O Colégio Pedro II, modelo de instituição brasileira de ensino, é uma das melhores escolas públicas do país e tem grande corpo docente na área do francês. Além disso, é preciso frisar que muitas das escolas privadas mais caras do Rio de Janeiro (Escola Americana, Escola Britânica etc.) oferecem o francês, o que refletiria uma demanda clara das elites ou uma concepção em prol da tradição histórica, filosófica, cultural mundial.

5. As ações da APFERJ

Nós da APFERJ, Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro, procuramos oferecer formações, banhos linguísticos, espaços de troca com o intuito de propiciar o aperfeiçoamento de professores e estudantes. Participamos da organização de congressos, seminários e encontros acadêmicos. Em cooperação com a Embaixada da França no Brasil (por intermédio do Consulado) procuramos atender às demandas dos professores de francês. Nós nos preocupamos com as políticas linguísticas no Brasil.

Recentemente realizamos a 1ª Jornada de Políticas para o Ensino e Formação em Línguas Estrangeiras, em parceria com a UFF. Na ocasião todos os convidados, professores de francês, inglês e espanhol do Estado do Rio de Janeiro, repudiaram a Lei 13.415, salientando que desrespeita os princípios democráticos, além de não corresponder às reais necessidades das comunidades escolares. Todos assinalaram que a lei contraria o plurilinguismo.

6. Os objetivos da APFERJ

Eis alguns dos objetivos da Associação dos Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro:

- Estreitar as relações entre a APFERJ e as outras associações de línguas estrangeiras modernas do Estado do Rio de Janeiro;
- Representar os professores de francês junto a Consulados e Embaixadas de países francófonos;
- Ser o porta-voz das demandas e reivindicações dos professores de língua francesa no Estado do Rio de Janeiro;
- Desenvolver políticas que visem à valorização dos professores de francês e do ensino/aprendizado de língua francesa no Estado do Rio de Janeiro;
- Defender o Plurilinguismo e lutar pela Francofonia;
- Oferecer formações específicas aos professores e estudantes de língua francesa;
- Organizar encontros e banhos linguísticos para professores e estudantes de língua francesa;
- Estimular a pesquisa relativa ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no âmbito do ensino/aprendizado em FLE;
- Facilitar a comunicação entre os Associados via internet ou em presencial;
- Participar de encontros acadêmicos (congressos, seminários, estágios, etc.) que objetivam o desenvolvimento da pesquisa nas áreas linguística e literária de língua francesa.

7. Desafios e soluções possíveis

Desafios: lutar pelo Plurilinguismo e a Francofonia, para uma melhor formação dos Professores de Francês; convencer os políticos de que é importante assegurar o espaço do francês nas escolas e universidades. Que soluções possíveis? Que caminhos trilhar? Vejamos algumas *janelas*...

- a) A criação de escolas bilíngues (francês-português) é uma ótima possibilidade. Com o anseio crescente à mobilidade e a expansão dos intercâmbios, a formação bilíngue está em voga, e recebe o apoio da Embaixada da França. A escola bilíngue responde aos desafios da complexidade crescente mundial.
- b) Os cursos “francês de especialidade” e “FOS”, no âmbito escolar ou acadêmico, são alternativas válidas para a melhor formação do aluno. Há enorme procura por cursos FOU nas Universidades. Esta procura é um argumento importante que sinaliza a necessidade de manutenção do francês no Ensino Médio.
- c) A articulação política, o diálogo com outras associações de línguas estrangeiras modernas e o contato com representações diplomáticas podem auxiliar no fortalecimento do espaço do ensino/aprendizado do francês no Brasil.

À guisa de conclusão

Terminamos citando palavras sábias de Pierre Bourdieu, para uma maior reflexão:

Les défenseurs du latin ou, dans d’autres contextes, du français ou de l’arabe, font souvent comme si la langue qui a leur préférence pouvait valoir quelque chose en dehors du marché, c’est-à-dire par ses vertus intrinsèques (comme des qualités ‘logiques’); mais, en pratique, ils défendent le marché. La place que le système d’enseignement accorde aux différentes langues (ou aux différents contenus culturels) n’est un enjeu si important que parce que cette institution a le monopole de la production massive des producteurs-consommateurs, donc de la reproduction du marché dont dépend la valeur sociale de la compétence linguistique, sa capacité de fonctionner comme capital linguistique. (BOURDIEU, 2001, p. 87)⁶

⁶ Tradução do autor: “Os defensores do latim ou, em outros contextos, do francês ou do árabe, agem como se a língua de sua predileção pudesse valer algo fora do mercado, ou seja, por suas virtudes intrínsecas (como qualidades ‘lógicas’); mas, na prática, eles defendem o mercado. O

O mundo tem assistido a um avanço do neoliberalismo, do utilitarismo, da produtividade devastadora. O governo brasileiro atual infelizmente tem optado por seguir uma agenda que, a pretexto de sanear a economia nacional, tem promovido mudanças drásticas e impositivas, muitas vezes sem diálogo efetivo com os maiores interessados, a população. Tornar obrigatório o ensino do inglês como a língua estrangeira a ser ensinada revela um descaso com os desejos das comunidades escolares, e um equívoco em relação ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira enquanto processo *per se*.⁷ A língua francesa figura como uma língua estrangeira que não só está ligada ao passado do Brasil, como aos preceitos democráticos da cidadania, a uma filosofia que ajuda a repensar criticamente o mundo. Assim, afirmamos nosso desagrado e discordância em relação à Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que modifica a lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. A lei 13.415 representa um retrocesso lamentável, uma simplificação redutora e um posicionamento que revelaria certo equívoco em relação às necessidades e anseios do público-alvo. A despeito de tal lei, a luta deve continuar, em prol do plurilinguismo, da diversidade, da complexidade humana, da cidadania plena. Felizmente há saídas, seja através das escolas bilíngues, da resposta às demandas por cursos FOS-FOU ou de francês de especialidade (no caso do francês), seja por intermédio do alargamento do diálogo político.

lugar que o sistema de ensino confere às diferentes línguas (ou aos diferentes conteúdos culturais) só é uma questão tão importante porque esta instituição tem o monopólio da produção massiva dos produtores-consumidores, logo da reprodução do mercado do qual depende o valor social da competência linguística, sua capacidade de funcionar como capital linguístico.”

⁷ Impor o inglês a despeito do desejo do público-alvo limita ou impossibilita o caráter afetivo da aprendizagem, fator importante. Aprender uma língua estrangeira de que se gosta tem um caráter instrumental, na medida em que possibilita uma aprendizagem mais fácil, mais ágil, de outras línguas estrangeiras.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001.
- CARVALHO, José Murilo de Carvalho. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CHOMSKY, Noam & POLYCHRONIOU, C. J. *Optimism over despair: on capitalism, empire and social change*. Great Britain: Penguin, 2017.
- MAFFESOLI, Michel. *La transfiguration du politique: la tribalisation du monde postmoderne*. Paris: La Table Ronde, 2002.
- MORIN, Edgar. *La complexité humaine*. Paris: Flammarion, 1994.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2011.
- PUREN, Christian. “Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères”. In: LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES, n° 360, janvier 1998, pp. 13-16.
- PUREN, Christian. “Politiques linguistiques et méthodologie d’enseignement – apprentissage des langues: quelques réflexions sur l’histoire et l’actualité”. In: DIALOGUE n°144 – Education et politique: histoire ancienne, enjeux d’avenir – avril 2012.

“O PODER DAS PALAVRAS”: UM OLHAR SOBRE O MANUAL DO PROFESSOR DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Rodrigo da Silva Campos¹

Considerações iniciais

Começamos este artigo com um relato que nos foi confidenciado por um colega. Tal docente, juntamente com outros professores, estava elaborando um material didático de espanhol para crianças para uso nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Eis que num determinado momento, propôs uma unidade que abordava o ambiente escolar a partir do conto *La lengua de las mariposas*, do escritor espanhol Manuel Rivas.

Após a apresentação de um fragmento do conto, sucediam-se atividades de relação entre fragmentos do gênero literário mencionado e imagens, perguntas de verificação se as hipóteses formuladas antes da leitura do texto haviam sido confirmadas ou não, uma questão para verificar se os alunos reconheceriam as características e função tipológica predominantes no conto, identificação dos elementos constituintes do texto narrativo (personagens, espaço, tempo, etc.) e uma pergunta que pretendia estimular a inferência como estratégia de leitura. Não era a melhor atividade do mundo (confidenciou-nos o docente), mas buscava-se com ela fugir da já clássica apresentação de conteúdos de língua estrangeira para crianças mediante listas de palavras e pretendia-se propor um ensino para crianças a partir de gêneros escritos, com ênfase na compreensão leitora (mas não só nela). A recepção dos colegas a essa proposta didática não foi nada boa e ouviram-se os seguintes *feedbacks* sobre o material:

“Achei a atividade puxada!”

“Está puxado para o nível de alunos que temos!”

“As atividades estão um pouco pesadas.”

“As atividades poderiam ser mais simples.”

“Está tudo lindo, mas precisamos dosar a mão.”

“Não adianta fazer muitas perguntas elaboradas se eles não são capazes de responder.”

¹ Prof. Assistente de Língua Espanhola do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME-Niterói).

Tais enunciados sobre a atividade proposta nos chamaram a atenção não devido a uma possível crítica ao material elaborado pelo colega, mas sim pelos sentidos que se construíram sobre “ser criança”. Observe-se que, de acordo com tais enunciados, é construída discursivamente uma imagem de criança que tende ao mais simples, ao mais fácil, ao “menos pesado” e que ainda não é capaz de realizar tudo o que poderia ser realizado. Concordamos com Andrade (1998, p. 143), ao afirmar que “a sociedade contemporânea desenvolveu uma concepção de infância instituída tanto pelo Estado moderno quanto pelas teorias psicológicas do desenvolvimento, em que a criança é vista como um ‘ainda não’”. Esse olhar para a criança como um “ainda não” nos incomoda bastante.

Tal inquietação nos convoca a propor uma reflexão sobre os sentidos de criança e, conseqüentemente, de infância, que muitas vezes norteiam nossas práticas didático-pedagógicas e que se observam plasmadas em diferentes materiais didáticos, dentre os quais destacamos o livro didático (doravante LD) de língua espanhola para crianças.

Para propor essa discussão, antes de apresentar o LD, cujo Manual do Professor (de agora em diante MP) é o objeto de análise do presente trabalho, entendemos que se faz necessário dialogar, ainda que brevemente, com o conceito de subjetividade sob o prisma da produção, a partir dos pressupostos de Félix Guattari.

Com o objetivo de se iniciar tal discussão, cabe salientar que podemos vislumbrar a subjetividade, grosso modo, a partir de dois vieses: subjetividade substancial e subjetividade em produção.

O primeiro termo remete a uma subjetividade que nos remonta a um “eu”, a algo que é interno ao sujeito e, portanto, essencial, homogêneo e centrado. Baseados nessa perspectiva de subjetividade encontram-se os discursos totalizantes sobre os objetos e sujeitos, tais como aqueles que definem, por exemplo, as categorias como um já-lá, como algo pronto previamente, com sentidos estabilizados desde sempre: “A criança é assim...”; “As crianças **só** aprendem desse jeito.”; “Essa atividade não tem **a cara das crianças**”, etc.; como se o “ser criança” fosse algo inerente, imutável, universal, intrínseco e não fruto de diferentes agenciamentos, que produziriam permanentemente novas configurações de “ser criança”.

Observe-se como o termo “criança” nos enunciados mencionados anteriormente como exemplos são antecidos pelo artigo definido, que possui esse nome não gratuitamente: é um elemento sintático-morfológico responsável por fazer determinações, por definir e achatar todas as possibilidades de vir a ser de um termo, provocando um apagamento do que é processual.

Encarar a subjetividade como produção, no entanto, vai de encontro à perspectiva mencionada anteriormente: é um negar-se às essencialidades, à homogeneidade, a um já-lá e atentar-se para os processos e dispositivos diversos que nos atravessam todo o tempo e que nos constituem e que com isso, contribuem também para produzir a nossa subjetividade.

Soares e Miranda (2009, p. 9), leitores da obra de Deleuze e Guattari, nos apontam que tal modo de se conceber a subjetividade não escapa de uma permanente invenção. E acrescentam:

Quando se entende a ideia de subjetividade fora da essência, da unificação, da centralidade, tudo que resta é estabelecer força, um movimento que possibilite a si e ao mundo se verem em movimento. Assim, a subjetividade não pode ser vista pela lógica estruturante, condicionante, ao contrário, para Deleuze e Guattari a subjetividade está em deslocamentos, pois não existe um *a priori* que estabelece um ser essencial, ou algo que não varia, que sempre se conserva e que só precisa ser descoberto. Não há unificação, não há centro, mas sempre trocas, movimentos, diferenças.

Essa oposição entre uma subjetividade substancial (que nos remete a um eixo vertical platônico, no qual haveria um plano ideal e um plano da representação) e uma subjetividade como produção a partir de vetores, isto é, maquina (que nos remonta a um eixo horizontalizado e, portanto, a uma ideia de não-representação, mas de atravessamentos) nos apresenta a ideia de rizoma, que nos permite visualizar metaforicamente o aspecto complexo e heterogêneo da subjetividade como produção.

De acordo com Deleuze e Guattari (1995, p. 32), o rizoma

(...) não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda. Ele constitui multiplicidades lineares a *n* dimensões, sem sujeito nem objeto (...). Oposto a uma estrutura, (...), o rizoma é feito somente de linhas. (...) O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. (...), o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. (...) unicamente definido por uma circulação de estados (...) todo tipo de “devires”.

Observe-se, então, que a partir desse modo rizomático de se encarar a subjetividade, tal conceito não parte mais do nosso ser mais íntimo, isto é, a

subjetividade não nasceria dentro de cada um de nós, como se fosse algo inato, mas acredita-se que a partir de tal visão a subjetividade é elaborada, construída, mediada a partir de fatores externos ao sujeito, fatores esses que, conforme já foi mencionado anteriormente, nos atravessam incessantemente no nosso dia a dia. Tais fatores podem ser chamados de **dispositivos** ou **vetores de subjetivação**.

O leitor deve estar se perguntando: por que tal discussão sobre subjetividade como produção interessaria para um trabalho sobre análise de MP de um LD de espanhol para crianças? Pois bem: evocamos tal conceito, pois ao entendermos que a subjetividade é produzida por diferentes vetores de subjetivação, podemos pensar, então, que o modo como um determinado LD apresenta seus conteúdos e propostas didático-pedagógicas sobre o ensino de língua estrangeira para crianças contribui para a construção de sentidos sobre infância, criança, professor, visão de língua e de ensino-aprendizagem.

Soares e Miranda (2009), ao retomarem Deleuze (2001, p. 22), problematizam o modo cartesiano de criar uma suposta aderência entre conceitos tão diversos, igualando-os e achatando as múltiplas possibilidades de se vir a ser:

(...) o projeto cartesiano de fazer coincidir pensamento e ser, sujeito e subjetividade, já não faz mais sentido, pois a subjetividade não é mais do que uma coleção de dados sem ordem, sem estrutura e sem lei, e não coincide com o sujeito porque este é apenas um efeito das articulações às quais estão submetidas. (...) a lógica identitária dos termos é substituída pela lógica do encontro, que substitui o verbo Ser (A é B) pela conjunção “e” (A e B).

O “ser criança” pode ser entendido, portanto, não como um dado *a priori* representado pelo LD (e reforçado pelo MP), mas a partir da perspectiva rizomática que defendemos neste trabalho, de subjetividade como produção a partir da lógica dos encontros, pode-se pensar que é um conceito que não está pronto, não está dado previamente e que os diferentes sentidos de “ser criança” vão sendo tecidos ao longo do LD, ao longo das atividades propostas, dos gêneros escritos e orais convocados a enunciar na obra. Não falam de e para uma “criança” específica, mas ajudam a construir (e a limitar) possibilidades de “ser criança”. Diante dessa perspectiva, não trabalharíamos com um conceito fechado de criança, pronto, desconsiderando-se que esse mesmo conceito é uma construção social, histórica e cultural, mas o entenderíamos como algo não-pronto, processual e produzido a partir dos

encontros que se produzem no ambiente escolar: aluno-aluno; aluno-professor; aluno-LD; professor-LD; aluno-família; professor-família etc.

O LD seria, então, um dos múltiplos vetores de subjetivação que contribuiria para sustentar e reiterar determinadas práticas no que concerne ao ensino de espanhol para crianças, produzindo-se assim subjetividades no ambiente escolar. Além disso, tal perspectiva nos permite estabelecer um olhar sobre a criança como um devir, um vir a ser, não se apagando as diversas possibilidades de atualização de um modo de existência, mas potencializando-se os diferentes modos de inscrição no mundo.

Análise do Manual do Professor de um LD de espanhol para crianças

A coleção didática cujo MP analisamos aqui é intitulada *Mi mundo y yo – Español para niños* (Editora Ática). Tal material foi elaborado em cinco volumes com o objetivo de abarcar o ensino de espanhol nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A obra, portanto, abrange do 1º ao 5º ano.

O primeiro volume da coleção apresenta quinze unidades temáticas e nos demais volumes são apresentadas oito unidades. De acordo com o MP, “o tema de cada unidade, por sua vez, define o vocabulário e as destrezas comunicativas a serem trabalhadas” (MP, p. 8).

Conforme pode-se observar no quadro a seguir, as unidades estão organizadas em blocos temáticos que servem de subsídio (ou de pretexto) para o ensino de vocabulário relacionado a um determinado campo semântico. Esse tipo de organização da coleção já nos indica um modo de se pensar o ensino de espanhol (e de línguas estrangeiras, de uma maneira geral) para crianças: sempre a partir das palavras.

O leitor deve ter percebido no título deste artigo o uso da expressão “o poder das palavras” e talvez não tenha compreendido o motivo de tal título. Eis a explicação: temos uma hipótese de que essa coleção coloca o ensino das palavras como um elemento central no que tange ao ensino de espanhol para crianças, de modo que se pode, inclusive, pensar numa escala hierárquica (primeiro o léxico e depois todo o resto). Por isso, afirmamos (ironicamente) que “as palavras têm poder” dentro dessa coleção didática, conforme se poderá ver no quadro abaixo:

QUADRO I – Temas / Títulos das Unidades					
Libro 1		Libro 2	Libro 3	Libro 4	Libro 5
Saludos y despedidas	Unidad 1	Mi familia	Una visita (en el salón)	De compras	Hay tiempo para todo
Colores	Unidad 2	Mi clase	En la calle (localización)	Artur manda noticias	Mi país
Familia					
Casa	Unidad 3	Mi casa	¡A la escuela!	El nuevo vecino	Érase una vez... (cuentos y fantasía)
Números					
Escuela					
Frutas	Unidad 4	El desayuno	¡Humm... Las comidas!	Al supermercado	Nuestro planeta
Merienda	Unidad 5	Los animales	De excursión (animales y flores)	¡Vaya día! (tiempo y medios de transporte)	¡Viva la música!
Cuerpo humano					
Ropa	Unidad 6	Algo sobre mí (cuerpo humano)	Al médico	Quiero ser... (profesiones)	Un día de detective (¿Cómo somos?)
Animales					
Deportes					
Juguetes	Unidad 7	Un cumpleaños feliz (fiestas)	De fiesta	Un fin de semana	Una campaña
Medios de transporte	Unidad 8	Las vacaciones	En el club (deportes y juegos)	Nochevieja, Año Nuevo	En el campamento
Vacaciones					

Observe-se que se usam campos semânticos como pretexto para o ensino das palavras. Cabe uma ressalva: não somos contra o ensino de vocabulário. O que precisa ser problematizado é um ensino que se limite somente ao ensino de vocabulário (e quando falamos de “vocabulário”, estamos basicamente referindo-nos aos substantivos). Ou então quando se crê que só porque o ensino de uma língua estrangeira se destina a crianças, que elas só devem ter acesso às palavras por elas serem estruturas linguísticas “mais simples”. E mais: quando se ensinam palavras em outro idioma a crianças, frequentemente trabalha-se com palavras descontextualizadas e, conseqüentemente, com sentidos pré-concebidos, enraizados, estabilizados. Não se oferece à criança a possibilidade de aprender palavras a partir de textos autênticos e pelo viés da negociação de sentidos a partir de enunciados concretos, como se as crianças não fossem capazes de assim o fazerem. No entanto, devemos pensar: haveria somente essa possibilidade de se ensinar língua estrangeira para crianças? Somente se aprende outra língua pelo viés lexical? Não poderia ser feito outro tipo de proposta como, por exemplo, por

meio de gêneros escritos e orais, por um viés tipológico, pelo enfoque por tarefas, etc.? A crítica que se tece aqui, no entanto, não é somente ao modo de organização dessa coleção em si, mas a toda uma historicidade no ensino de línguas para crianças, que tende a reiterar em suas práticas, materializadas em LDs, essa tendência a colocar o ensino das palavras no centro do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças.

O MP traz a seguinte consideração em relação à distribuição dos chamados “conteúdos temático e gramatical” (MP, p. 5): “selecionamos temas relacionados ao universo de interesses do aluno para introduzir cada unidade”. O que queremos destacar nesse fragmento é a justificativa de tal modo de organização da coleção a partir de supostos gostos e interesses do aluno. Observe-se que desse modo, está sendo desenhada uma imagem de criança pré-concebida. Tal visão homogênea dialoga com aquela perspectiva de subjetividade substancial, baseada nas essências, que discutimos anteriormente (e com a qual não concordamos).

Com que propriedade o enunciador desse MP pode atribuir determinados interesses às crianças, de maneira universalizante? De que aluno / criança se fala nessa coleção? Criança de que lugar? Será que toda criança teria os mesmos interesses independentemente de seu contexto sociocultural? Baseado em quê tal imagem de criança se desenha ao longo do material em questão?

Sabe-se que o conceito de criança e de infância é uma construção social e histórica. Ariès (1981) nos aponta que a infância, desde uma perspectiva historiográfica, foi uma invenção da modernidade. Concretamente, tal afirmação nos traz a ideia de que “a emergência do sentimento de infância, como uma consciência da particularidade infantil, é decorrente de um longo processo histórico, não sendo uma herança natural” (FROTA, 2007, s.p.). Desse modo, seria insensato querer analisar todas as infâncias e todas as crianças a partir de um mesmo prisma.

Rechaçamos, portanto, o modo de se ver a criança como “um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Acreditamos que a noção de criança ou infância se constrói sempre num determinado contexto particular, de maneira descentrada e a partir de suas relações com os outros (FROTA, 2007). Tal modo de se pensar a infância dialoga com a perspectiva guattariana de vislumbrar a subjetividade como uma produção e a partir de uma desterritorialização. Desse modo, é possível afirmar que:

não existe algo como **a criança** ou **a infância**², um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros, “o que é a criança? O que é a infância?” Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por **nossos entendimentos** da infância e do que as crianças são e devem ser (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Concordamos com Schultz & Barros (2011, p. 137) no que tange à necessidade de se “compreender a infância e, conseqüentemente, a criança não como um ser único e universal, mas sim como um ser cultural, que vive uma experiência social e pessoal construída todo o tempo”.

Diante desse entendimento descentrado, não essencializado e, por isso, desterritorializado dos sentidos de criança e infância, pode-se afirmar que “a concepção de *infância*³ é construída todos os dias (...) (SCHULTZ & BARROS, 2011, p. 146)”. E se os sentidos de infância são construídos todos os dias, há de se pensar de que maneira nós como docentes de LE para crianças, ao reiterar determinadas práticas didático-pedagógicas, não estamos partindo de uma concepção essencializada de criança, e construindo, portanto, sentidos de infância que colocam nossos alunos numa posição passiva e acrítica. É nosso dever fazer essa reflexão. E mais: o LD que adotamos também pode ser vislumbrado como um vetor de subjetivação, isto é, um dispositivo que pode contribuir para propor novos (outros) modos de se produzir infância na escola ou reiterar o mesmo e cristalizar ainda mais algumas práticas que aprisionam o “ser criança” numa forma estanque.

Observemos como o MP apresenta a estrutura das unidades da coleção:

QUADRO IV – Estrutura das Unidades		
Libro 1	Libro 2	Libros 3, 4, 5
Abertura/Cena Atividades (3 ou 4) ¿Cantamos?	Abertura/Cena A escuchar A practicar A jugar Leitura Trabalenguas ¿Cantamos? Proyecto	Abertura/Diálogo A escuchar ¡Ojo! ¡Fíjate! A practicar A jugar Rinconcito de lectura A cantar Proyecto

² Grifo nosso.

³ Grifo dos autores.

A partir de agora, vamos nos deter, ainda que de maneira breve, na análise de alguns enunciados que circulam no MP com o objetivo de observar que sentidos sobre criança/infância se constroem na interlocução entre o enunciador do MP e o professor inscrito discursivamente.

Enunciado 1

“(...) o diálogo é um recurso bastante **eficiente**⁴ no estudo da língua falada, pois trabalha as destrezas comunicativas e o vocabulário em **situações reais de comunicação**. Por meio dele, o aluno vivencia situações **cotidianas** e é **instrumentalizado** para a prática oral da língua” (MP, p. 10).

Primeiramente, devemos problematizar a necessidade de se iniciar as lições do LD com diálogos artificiais, isto é, inventados para o material didático em questão. Veja bem: poderiam ser usadas mostras dialogadas retiradas de gêneros orais autênticos, como por exemplo, *podcasts*, entrevistas, programas de rádio, etc. Não questionamos a questão do trabalho com o gênero diálogo em si, mas o modo como é feito, pois ao se ofertar para as crianças apenas o diálogo artificial, estamos privando os alunos de ter acesso às hesitações, pausas, ruídos inerentes a toda troca comunicativa num contexto conversacional, às negociações de sentidos entre os coenunciadores, às reformulações e, claro, sem falar na questão da variação linguística (sotaques, entonações, pronúncias específicas, etc.).

O MP garante que o uso dos diálogos no LD, do modo artificial como é feito, é um recurso eficiente porque trabalha o vocabulário (perceba, leitor, a ênfase nas palavras!) a partir de situações reais de comunicação. Observe-se então, claramente, uma incoerência do MP com relação à ideia de “situação real de comunicação”, pois mostras dialogadas criadas para um LD não deveriam ser consideradas um contexto de real situação comunicativa. Dias (2009, p. 207, 208) propõe que devemos priorizar “a utilização de textos autênticos ou textos sociais tais como eles se apresentam no original, evitando os que são artificialmente produzidos para a situação de aprendizagem visando prioritariamente o estudo de aspectos léxico-gramaticais”.

Diz-se ainda no fragmento em questão que o aluno vivencia situações “cotidianas”. Novamente toma-se a generalização como regra para definir quais situações fariam parte do cotidiano das crianças, retomando-se assim novamente aquela concepção de infância como algo único, universal e

⁴ Todas as palavras que de agora em diante aparecem em negrito são grifos nossos.

atemporal. Grigoletto (1999, p. 68) destaca como pode ser problemático o caráter homogeneizante que se constrói no LD de língua estrangeira, “que é dado pelo efeito de uniformização provocados nos alunos (...) na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções que se mantêm constantes por todo o livro (...) e a apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade ‘já está lá’”.

Por fim, usa-se o termo “instrumentalizado”, o que acaba revelando uma preocupação somente com um ensino de língua estrangeira de maneira instrumental, isto é, foca-se no conhecimento linguístico apenas e não se aproveita para se pensar num ensino que englobe o desenvolvimento da criticidade e da cidadania dos alunos do Ensino Fundamental, conforme orientam os documentos da Educação Básica brasileira (PCN, 1998).

Destacam-se ainda as seguintes orientações ao trabalho do professor com relação a essa seção do LD:

Enunciado 2

Solicite aos alunos que façam uma **leitura silenciosa** e procurem entender o que está acontecendo em cada cena. Isso deve ser feito com base nas ilustrações e

Enunciado 3

Apresente a **gravação do diálogo** no CD com os livros fechados. Depois, **repita a audição** com os livros abertos. **Explore** essas técnicas como for mais convincente.

Enunciado 4

Escreva na lousa as **palavras transparentes (cognatas)** e **aquelas que os alunos já conhecem**

Enunciado 5

Liste as **palavras de significado desconhecido**. Verifique se algum aluno conhece os **significados antes** de **apresenta-los** ou **induz** a tradução.

Enunciado 6

Apresente novamente a **gravação do diálogo** com os livros abertos.

Enunciado 7

Leia o diálogo em voz alta e solicite aos alunos que o **repitam**. Quando eles conseguirem ler **sem seu auxílio**, peça que formem grupos de acordo com o número de personagens. Cada grupo **deverá** ler em voz alta **as falas de uma personagem**, dramatizando-as. **Faça** um rodízio para que todos os grupos **leiam as falas de todas as personagens**.

Observe-se que as instruções dadas ao professor fazem uso do modo imperativo e tal carga semântica deontica coloca o docente numa posição de completa passividade, pois o MP “precisa” a todo momento indicar, ordenar, instruir, direcionar o trabalho do professor, como se esse não soubesse usar um LD numa sala de aula, como se fosse o papel do LD prescrever o seu trabalho.

Vemos tal posição como algo muito grave, pois o uso do LD como se fosse uma receita (tal qual indica o MP), como um instrumento regulador que dita normas sobre a atividade de trabalho do professor de língua estrangeira dá uma ideia de execução, tal qual numa linha de produção fabril.

Tal postura acarreta, como se observa aqui, numa transformação do LD de uma ferramenta de trabalho (apenas mais uma e não a mais importante) num documento prescritivo, no qual deve-se seguir o livro (e as instruções do MP) a qualquer custo.

Lajolo (1996, p. 5) afirma que o MP não pode se sobrepor ao professor, de modo que tal hierarquia se rompa e ambos possam trabalhar em conjunto e em prol do aluno: “O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno”.

Destaca-se também nos enunciados anteriores o uso dos seguintes termos: “palavras”, “palavras transparentes”, “palavras de significados desconhecidos”, o que nos indica textualmente a tal centralidade do aspecto léxico no ensino de língua estrangeira para crianças de acordo com o enunciador do MP. É interessante perceber que, a partir dessa perspectiva, as palavras são trabalhadas a partir de significados prontos, desconsiderando-se a (co)enunciação. Tal visão acentua-se quando o MP assume que uma das estratégias “eficientes” para se abordar o léxico em “situações reais de comunicação” é o uso de diálogos artificiais.

Outra técnica que chama a atenção nos enunciados anteriores destacados do MP é a questão da repetição. Enfatiza-se o ensino por meio do léxico pelo viés da memorização, o que nos leva a crer que, apesar de ser uma coleção didática elaborada para uso na Educação Básica, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que, por esse mesmo motivo, deveria apresentar como fundamentação teórica para o material propostas que dialogassem com os documentos orientadores do ensino de língua estrangeira no Brasil, tais como os PCN (1998), evoca procedimentos que remontam ao método áudio-oral, muito usado no contexto dos cursos livres. Aquilino Sánchez (2009, p. 73) destaca que nesse método cabe ao professor propiciar que os alunos “memorizem diálogos e estruturas, fazendo com que (os alunos) repitam frases e facilitem a transferência do que foi aprendido a contextos paralelos”⁵.

Essa não aderência entre o que os documentos norteadores do ensino de línguas estrangeiras na educação brasileira apontam e o que essa coleção didática propõe, numa tentativa de reproduzir na sala de aula da escola o que, em tese, se faz no contexto dos cursos livres, achata e iguala dois contextos de ensino/aprendizagem de línguas que possuem premissas, objetivos e motivações diferentes. Sobre essa questão, concordamos com o que apontam as OCEM (2006, p. 131) que, embora seja um documento com orientações voltadas para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Médio, trazem reflexões que podem ser deslocadas para se pensar outros modos de se ensinar língua estrangeira para crianças no Brasil:

Não se trata de questionar ou criticar a atuação das escolas/academias de línguas, mas de fazer ver que não se podem identificar a proposta e os objetivos desses institutos com a proposta educativa e os objetivos do ensino de Línguas Estrangeiras no espaço da escola regular, no qual o ensino da língua estrangeira, reiteramos, **não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo**⁶, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; **precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão.**

⁵ “memoricen diálogos y estructuras, haciendo repetir frases y facilitando la transferencia de lo aprendido a contextos paralelos”. (Tradução nossa)

⁶ Nesta citação, os grifos são nossos.

Enunciado 8

“(…) atividades em que as **habilidades de falar, ouvir e escrever** aparecem **integradas**. Nela é aprofundado o trabalho que teve início com o diálogo de abertura, que envolve a prática da **compreensão auditiva** e da **expressão oral** das **estruturas** apresentadas. A **execução** dessas práticas requer acompanhamento, especialmente para que as dúvidas dos alunos sejam esclarecidas (MP, p. 10)”.

Enunciado 9

“(…) a seção apresenta propostas de compreensão auditiva e expressão oral elaboradas para ajudar o aluno a **sistematizar, treinar e fixar** a pronúncia das **novas palavras e estruturas** aprendidas em cada unidade (MP, p, 10, 11)”.

Observe-se nos enunciados 8 e 9 a ênfase que se coloca novamente na questão do ensino por meio do léxico e a partir de uma perspectiva estrutural: “sistematizar”, “treinar”, “fixar”, “novas palavras”, “estruturas”. Termos esses que se repetem em outro momento do MP, ainda abordando tal seção, como se pode ver a seguir:

Enunciado 10

Nesta seção (...) exploram-se os aspectos linguísticos e gramaticais da língua espanhola, daí a necessidade de os alunos interpretarem os quadros que explicam e sistematizam os conteúdos trabalhados nos diálogos. Deve ser consultada sempre que for necessário, pois é um importante recurso de **fixação**

São termos que constroem sentidos sobre com que concepções de aluno (de criança), de professor de língua estrangeira, de língua e de ensino essa coleção didática trabalha. O interessante é destacar que, embora tais orientações (prescrições, na verdade) constem no MP, não aparece em nenhum momento de maneira explícita quais são os fundamentos teóricos da coleção. Obviamente que, mediante uma análise dos termos usados no MP, tal como estamos nos propondo a realizar aqui, consegue-se inferir os pressupostos

teóricos que norteiam as propostas didáticas da coleção. No entanto, entendemos que é função do MP tornar claro para o professor o embasamento teórico do material, conforme nos salienta Lajolo (1996, p. 5):

Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem.

Cabe o registro de que outros modos de se construir um MP são possíveis. Destaco, como um bom exemplo e contraponto do que estamos criticando aqui, o MP da coleção didática de espanhol *Por el mundo en español* (da mesma editora da coleção *Mi mundo y yo* - Editora Ática). Tal coleção foi elaborada para as séries finais do Ensino Fundamental. Observe-se de que maneira o enunciador de tal MP se coloca em relação ao seu coenunciador, isto é, o docente que adotará a coleção:

Como professores, temos um papel especial nas discussões curriculares, pois sabemos que o ensino de uma língua estrangeira vai além da necessidade de atender ao mercado de trabalho, existindo um compromisso com a formação para exercício da cidadania. Mas de que forma podemos nos sentir mais seguros para justificar a relevância do ensino de línguas estrangeiras, em nosso caso, o espanhol? Certamente, cada professor(a) tem uma opinião, mas acreditamos que, para defender nossos projetos de educação linguística, precisamos ter clareza dos pressupostos que assumimos e de como eles podem contribuir para que cheguemos onde pretendemos. Por isso, procuramos, ao longo da coleção, estabelecer uma troca de experiências entre nós, docentes, a fim de incentivar a reflexão sobre nossos contextos de atuação, sobre o que acreditamos ser relevante para a formação de nossos alunos, dialogando sempre com concepções teóricas e com o discurso oficial. (...) esclareceremos a perspectiva que guiou a elaboração desta coleção, relacionando-a às escolhas que fizemos. Desde a definição da sua estrutura até a proposta de exercícios, passando pela seleção de materiais, buscamos refletir sobre a realidade da escola brasileira, entendendo-a como muito diversa, mas que tem como

ponto comum o atendimento a um projeto de formação que dialogue com o pressuposto de que se deve propiciar, como afirmam os PCN (1998) (...). (MP *Por el mundo en español*, 2015, p. 212)

Dado o exemplo anterior, afirmamos que é possível se construir entre os autores de uma coleção didática e o professor que adota o material uma relação de cumplicidade teórico-metodológica. Por outro lado, quando ao professor é negado o acesso às concepções teóricas que norteiam a organização de um determinado LD, acaba-se caindo nessa armadilha de ter que o MP instruir e prescrever o que o docente deve ou não realizar em sala de aula, tirando-lhe a autonomia, o uso de si e de seus próprios saberes.

Ainda sobre a seção *A escuchar*, o MP oferece tal orientação para o professor:

Enunciado 11

“Assegure-se de que o conteúdo da seção *A escuchar* seja sempre trabalhado com tarefas de contextualização, isto é, que o aluno saiba *quem disse o quê, para quem, quando, por que e onde*. Aprender a fazer essas distinções é fundamental para o aprendizado eficiente de uma língua estrangeira (MP, p. 11)”.

Apesar de tal orientação dialogar diretamente com os PCN (1998) no que tange à abordagem do texto nas aulas de língua estrangeira na escola, observe-se mais uma incoerência desse material: como trabalhar com elementos mínimos de contextualização a partir de textos completamente artificiais?

Recomenda-se ainda no MP que o trabalho com os áudios seja realizado em três etapas: pré-audição (formulação de hipóteses sobre o que se vai ouvir), audição e pós-audição (resolução de dúvidas dos alunos a partir do que foi ouvido). Sobre a etapa de audição propriamente dita, diz o MP (p. 11):

Enunciado 12

“os alunos devem (...) procurar **assimilar e reproduzir** a pronúncia de **cada palavra** ou **frase** presente nas práticas de expressão oral”.

Observe-se que novamente explicita-se o foco nas palavras, na assimilação, na impossibilidade de se estabelecer negociações de sentidos, além de não permitir que o aluno tenha voz, de modo que a ele só é reservado dizer o que o LD assim o permitir. E o MP ainda chama essa prática mnemônica de expressão oral. Como pode ser considerada “expressão oral” a mera repetição de estruturas pré-

determinadas, rígidas e com sentidos latentes? Tal engessamento apaga as múltiplas possibilidades de se pensar no aluno e no ser criança, reiterando práticas que a objetiva. É como se a criança não pudesse ter voz nesse LD.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo observar que sentidos de criança, infância e de professor se constroem discursivamente no MP de uma coleção didática de espanhol para crianças.

Como se pôde observar, a imagem de professor construída no MP se relaciona com o modo como o enunciador se dirige ao docente que adotará o LD. Verificou-se que se constrói discursivamente uma relação hierárquica (acentuada pelo uso de um tom imperativo) entre os pares da interlocução, de modo que o enunciador se posiciona como aquele que detém o conhecimento para um uso “adequado” do material em questão, negando ao professor a possibilidade de fazer o uso que julgar mais conveniente do LD em sua prática pedagógica, a partir de suas crenças e saberes.

O professor é construído discursivamente como aquele que não sabe como trabalhar com o LD e que precisa ser ensinado pelo MP que, em nenhum momento, como se pôde verificar, explicita os fundamentos teóricos que norteiam a organização da coleção. Enfatizamos o quanto isso é problemático, pois entendemos que não é papel do LD, uma mera ferramenta de trabalho, oferecer prescrições para o trabalho do professor de língua estrangeira para crianças.

Dialogando com a discussão sobre subjetividade que empreendemos no início deste texto, observou-se ao longo do MP que as noções de infância e de criança são tomadas pelo enunciador a partir de uma concepção de subjetividade substancializada. Isto implica uma posição cartesiana em que os conceitos existem em sua essência e que a língua somente os desvelam, os revelam, os representam. Diante desses pressupostos, existiria, então, uma infância e uma criança idealizada, essencializada, que é/seria permanentemente representada como uma verdade instituída (“A criança é assim.”) no LD por meio de práticas didático-pedagógicas reiteradas, tais como o ensino da língua espanhola por meio de vocabulário e uso de textos artificiais. Fica a impressão de que a criança só pode aprender língua estrangeira desse jeito, como se a ela só pudesse ser reservado o “mais simples”. Deleuze (2001, p. 22) questiona esse estatuto de verdade que tal concepção de subjetividade nos impõe apontando que “o racionalismo colocou na ideia aquilo que não se deixa dar sem contradição numa ideia, a

generalidade da própria ideia e a existência do objeto, o conteúdo das palavras sempre universal, necessário ou verdadeiro⁷”.

Estamos propondo um ensino de espanhol para crianças que dialogue com uma concepção de subjetividade como produção. Isso implica entender de que maneira, segundo essa perspectiva, a subjetividade pode ser produzida efetivamente, já que aqui não estamos falando de uma essência, de uma universalidade atemporal. Falamos sobre

a assunção de uma floresta de objetos e de signos concatenados para formar um gosto, um jeito de vestir, um modo de viver. Não mais falar em sujeito como um (...) dado a priori, mas em agenciamentos coletivos de enunciação, concerto polifônico de vozes, devires imperceptíveis, mutações afetivas e outras sensibilidades (GUATTARI; ROLNIK, 1999 apud SOARES; MIRANDA, 2009, p. 415).

A subjetividade encarada como produção, portanto, pode ser vislumbrada como um fluxo contínuo de modos de existir, valores, afetos e formas de consumo que nos atravessam, agenciamentos que nos constituem a partir dos encontros que vamos tecendo ao longo de nossa existência, sendo a subjetividade elaborada a cada dia e afetada (por consequência, transformada) de maneira incessante. Somos produzidos por diversos dispositivos de subjetivação, mas também “é possível talvez considerar que todos os sujeitos e coletivos humanos, institucionalizados ou não, com maior ou menor grau de instrução e de conhecimento tecnológico, são produtores de subjetividade (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 415, 416)”.

Podemos definir o que estamos entendendo e defendendo aqui como subjetividade da seguinte maneira: “tudo aquilo que concorre para a produção de um si, um modo de existir, um estilo de existência” (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 416). Eis o ponto ao que queríamos chegar: se somos todos produtores de subjetividade por meio de agenciamentos enunciativos e dispositivos maquínicos (GUATTARI, 1992), apostamos que diante dessa perspectiva, o LD de espanhol para crianças (e seu MP), ao apresentar certas práticas reiteradas de modos de se produzir infância, por meio da simplificação, do reducionismo, de atividades mais “leves” porque “as crianças são assim” ou porque “é só isso/assim que as crianças conseguem aprender”, pode ser encarado também como um dispositivo ou vetor de

⁷ Grifo do autor.

subjetivação. Isso implica em reforçar uma estereotipia relacionada à criança e que acaba naturalizando certas práticas didático-pedagógicas de ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Nós, como docentes de espanhol, ao adotarmos um LD para crianças, precisamos levar em consideração tais questões: Que tipo de aluno / criança queremos formar? Que sentidos sobre criança / infância estamos produzindo em nosso fazer pedagógico? As respostas a essas perguntas dependerão, certamente, dos vetores de subjetivação que utilizamos em nossas aulas.

Que consigamos a partir deste texto, minimamente e sem nenhuma pretensão de esgotar a discussão, olhar para os LDs de espanhol para crianças (e para seus MPs) com menos ingenuidade e enxergá-los como dispositivos poderosos de produção de subjetividades. E que seja possível propor outras formas de se ensinar língua estrangeira para crianças para além da gramática estrutural, dos textos artificiais e das listas de palavras descontextualizadas, pois “é preciso, a partir da compreensão de que a subjetividade é constantemente produzida, lutar por novos campos de possibilidades, inventando no cotidiano novos modos de existência, novas relações consigo mesmo e com o mundo” (SOARES; MIRANDA, 2009, p. 421).

Referências Bibliográficas

ANDRADE, A. A criança na sociedade contemporânea: Do “ainda não” ao cidadão em exercício. *Revista Psicologia, Reflexão e Crítica*, v. 11, n. 1, 1998, p. 161-74.

ARIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1*. Brasília: MEC, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, G. *Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume*. Tradução de Luiz L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. *O Livro Didático de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas*. Campinas: Mercado das letras, 2009. p. 199-234.

FROTA, A.M.M.C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Revista Psi*, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, s.p., 2007.

GARCÍA, M. de los A. [et al.] *Mi mundo y yo*. São Paulo: Ática, 2011.

GRIGOLETTO, M. *Leitura e funcionamento discursivo no livro didático*. In: CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999. p.67-77.

GUATTARI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

LAJOLO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. In: MEC *Em aberto: livro didático e qualidade de ensino*. Brasília: SEDIAE/INEP, 1996. p. 3-9.

MORAES, A. [et al.] *Por el mundo en español: língua estrangeira moderna: espanhol*. São Paulo: Ática, 2015.

SÁNCHEZ, A. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años*. Métodos y enfoques. Madrid: SGEL, 2009.

SCHULTZ, E.S; BARROS, S.M. A concepção de infância ao longo da História no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Jurídicas*, Ponta Grossa, 3(2): 137-147, 2011. Disponível em <<http://http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar>>

SOARES, L.B.; MIRANDA, L.L. Produzir subjetividades: o que significa? *Estudos e Pesquisa em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 9, n. 2, p. 408-424, 2009.

A CONEXÃO ENTRE O ITALIANO LÍNGUA NACIONAL E O ITALIANO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Simone Flaeschen¹

A conexão entre uma língua oficial/nacional e a sua modalidade como língua estrangeira

No campo empresarial, a relação entre uma empresa matriz e a sua filial é basililar. A matriz é definida como “o estabelecimento sede ou principal, ou seja, aquele que tem a primazia na direção e a que estão subordinados todos os demais, chamados de filiais, sucursais ou agências” (NEVES, 2004). A filial é “um estabelecimento subordinado à matriz, constituindo-se extensão de sua personalidade jurídica, devendo até mesmo adotar a mesma denominação” (ibid.). Segundo especialistas, a matriz é o estabelecimento-“mãe”, representa a fonte, a origem de onde algo provém; uma filial é um estabelecimento-“filho”, que tem que seguir as determinações da matriz em relação a tudo: questões organizacionais, operacionais etc.. O sucesso da relação entre a matriz e a sua filial é primordial para que um negócio prospere.

Considerando esses dois elementos do universo empresarial, é possível estabelecermos uma comparação do referido universo com o linguístico, e desenvolvermos algumas reflexões relevantes a respeito.

A relação entre uma empresa matriz e a sua filial é muito semelhante à relação que deve haver entre uma língua oficial/nacional e a sua modalidade como língua estrangeira, porque em ambos os campos existe dependência entre os elementos em questão. Assim como uma empresa filial depende da matriz, representando a sua extensão, uma língua estrangeira também depende da língua oficial/nacional, a que é usada em seu território de origem. A modalidade língua estrangeira de uma determinada língua é representante desta e deve espelhá-la. Essa lógica vale para qualquer idioma. Mas, neste artigo, teremos como foco a língua italiana. Seguindo a comparação proposta, o italiano, como língua nacional (LN), usado na comunicação diária por aproximadamente 65 milhões de nativos na Itália, é a matriz. O italiano como língua estrangeira (LE), estudado por cerca de 2,6 milhões de pessoas no mundo (CABIDDU, 2016), é a

¹ Professora de Língua Italiana do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF).

filial. Assim como a boa relação entre uma empresa matriz e a sua filial costuma contribuir para fazer prosperar o negócio a que se dedicam, a boa conexão entre uma língua oficial/nacional e a sua modalidade LE contribui para uma maior difusão e valorização desta língua no mundo, viabilizando consequentemente o seu fortalecimento político-social.

Antes de prosseguirmos com essas reflexões, consideramos importante tratarmos dos conceitos de língua oficial e de língua nacional, e verificarmos algumas realidades relacionadas a esses conceitos.

Língua oficial e língua nacional

Por língua oficial, entendemos a língua padrão, consagrada na Constituição de um país, ou em lei ordinária, e que é utilizada nas diversas atividades oficiais – legislativas, executivas e judiciais –, públicas, nacionais e internacionais, deste país (ELB, 2018). A Constituição é o conjunto de normas que regem um Estado; em geral, apresenta-se como um documento escrito. São suas atribuições regular os direitos e deveres dos cidadãos, enumerar e limitar os poderes e funções da entidade política, defender a pátria, seus valores e símbolos (HOUAISS, 2009).

A língua oficial geralmente coincide com a língua nacional. Esta é definida como sendo a língua mais popular de uma nação, aquela que é a dominante, usada na comunicação diária pela totalidade ou grande parte dos habitantes de um país. É o caso, por exemplo, do Brasil e de Portugal, que têm a língua portuguesa como língua oficial e língua nacional.

Essas condições de uma língua representam o status da língua padrão, evidenciando a importância dela em uma sociedade.

Cada país pode ter uma ou mais línguas oficiais, dependendo da quantidade de povos que fizeram parte da sua formação e da sua história. Em nível nacional, o Brasil possui duas línguas oficiais, o português e a libras – língua brasileira de sinais –, mas, de acordo com o censo de 2010 (IBGE), em seu vasto território, existem 305 etnias indígenas, que falam 274 línguas diferentes. Junto a essas, há outras línguas minoritárias, como as dos imigrantes. Apenas São Gabriel da Cachoeira, um município brasileiro do interior do Estado do Amazonas, na Região Norte do país, tem quatro idiomas oficiais: o português e mais três indígenas – o nheengatu, o tucano e o baníua.

Nem sempre há coincidência entre língua oficial e língua nacional. Um exemplo disso é a República da África do Sul, que têm reconhecidas, pela sua Constituição, 11 línguas oficiais, mas possui oito línguas não-oficiais como línguas nacionais.

De acordo com o compêndio *Ethnologue*, considerado o maior inventário de línguas do planeta, há aproximadamente 7 mil idiomas no mundo. A população global foi estimada, em outubro de 2017, em 6.700 bilhões de seres humanos. Segundo o referido compêndio, surpreendentemente 50% dessa população utiliza apenas 50 dessas 7 mil línguas, e a outra metade da população se comunica através das 6.950 restantes. A distribuição das línguas pelo globo ocorre da seguinte forma: 33% das línguas se concentram na Ásia; 30%, na África; 19%, na Oceania; 15%, nas Américas; e 3%, na Europa. O 6º continente, a Antártica (ou Antártida), não foi considerado, porque não tem povos nativos. As severas condições climáticas não permitem que haja habitantes permanentes lá (ETHNOLOGUE).

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), existem atualmente 193 países no mundo. Cerca da metade deles tem línguas oficiais expressas na lei. Há países com apenas uma língua oficial – é o caso de Portugal e do Japão –, e há outros com duas ou mais línguas oficiais – como a Irlanda e a Índia. Entre os países que não possuem uma língua oficial expressa pela sua Constituição, estão os Estados Unidos da América e a Itália.

Apesar de o inglês ser a língua nacional *de facto* dos Estados Unidos, ou seja, a mais usada “na prática”, ela não é declarada como língua oficial do país. Os estados que compõem a federação são autônomos, possuem governos próprios. Dos 50 pertencentes a essa República Constitucional Federal, pelo menos 28 deles declaram ser o inglês o único idioma oficial de seus territórios. O Novo México, por exemplo, não tem língua oficial, mas possui leis que preveem a utilização do inglês e do espanhol como línguas *de facto*. Da mesma forma ocorre com a Luisiana, que declara, na sua legislação, serem o inglês, o francês, o espanhol e o vietnamita suas línguas *de facto*.

É interessante observar que, apesar de não terem o inglês como língua oficial, os Estados Unidos vêm contribuindo, desde pelo menos meados do século XX, para o status da língua inglesa no mundo. Consagrado uma superpotência, esse país exerce forte influência no mundo todo, tanto no campo econômico, quanto no militar, no tecnológico e no cultural. Por ser o inglês a sua língua nacional, esse idioma tem sido o mais valorizado do planeta sob muitos aspectos: ocupa, há muito tempo, o primeiro lugar como língua estrangeira mais estudada; é língua franca em muitas regiões; é língua oficial da União Europeia, das Nações Unidas e de muitas outras organizações mundiais; é o idioma mais usado do mundo em publicações de diversos tipos, na diplomacia, no comércio internacional, na indústria do entretenimento de massa.

A Itália é outro país que também não possui uma língua oficial declarada na sua Constituição. Diferentemente dos Estados Unidos, em que cada estado é livre para oficializar, ou não, a(s) sua(s) língua(s) *de facto*, a República Italiana declarou, no inciso 1 do artigo 1 da lei número 482, de 15/12/1999 – que tem como título “Normas em matéria de tutela das minorias linguísticas históricas” –, que “a língua oficial da República é o italiano”. Mas atualmente esta declaração na referida lei, para muitos italianos, não é suficiente. Eles desejam que seja feita uma alteração na própria Constituição, inserindo nesta a declaração de oficialidade do italiano.

Completando, em 2018, 70 anos do início de sua vigência, a Constituição Italiana atendia, no período da sua elaboração – entre 1946 e 1948 –, aos anseios do povo que vivia à época. Traumatizados por causa do recém-falido regime fascista – que impôs, de forma violenta, a língua italiana padrão –, os italianos não quiseram declarar, na sua Constituição, o italiano como língua oficial, temendo que isto ameaçasse a existência das minorias linguísticas (Cabiddu, 2017):

Talvez não baste nem mesmo a fraca evocação ao italiano língua “oficial”, contida no art. 1 da lei 15 de dezembro de 1999, número 482. No fundo, foi inserida ali como uma forma de “sair pela tangente”, no momento em que se pensava em resolver a questão das línguas minoritárias, posta no artigo 6 da Constituição. O italiano poderia parecer, aos Constituintes saídos do fascismo, e talvez também aos legisladores de 1999, uma língua autoritária, dotada de imenso poder em relação às minorias. (tradução nossa)

O artigo 6 da Constituição Italiana, mencionado na citação acima, apresenta a seguinte afirmação: “A República tutela, com normas adequadas, as minorias linguísticas”. “Tutelar” significa “ter, sob sua responsabilidade ou ação, a guarda, a defesa ou a proteção de alguém ou de algo” (HOUAISS, 2009). Houve, portanto, uma clara intenção de se protegerem as línguas minoritárias da Itália, mas não de se fazer o mesmo pela língua italiana. Hoje, ao que parece, há muitos italianos, inclusive linguistas, que lamentam este último fato, porque o contexto agora é outro.

A Itália vem enfrentando, nos últimos tempos, problemas sociais, políticos, econômicos. Aspectos negativos da globalização se fazem sentir, e a crescente entrada, no país, de imigrantes clandestinos têm agravado a crise, já que não há como acolher tantos estrangeiros no território italiano. Linguistas e profissionais de outras áreas acreditam que a língua italiana vem sendo ameaçada por essa imigração ilegal em massa e também pelo abuso do

anglicismo, fenômeno provocado pela globalização. E não é somente a Itália que vem enfrentando problemas desse tipo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos oferece uma análise mais detalhada da situação linguística mundial através do seu *Atlas das línguas em perigo no mundo*, que tem mais de 10 edições, e encontra-se disponível inclusive na versão eletrônica. De acordo com o *Atlas* (ibid.), cerca de 2.500 línguas estão ameaçadas de extinção. A esse respeito, Kōichiro Matsuura, Diretor Geral da UNESCO de 1999 a 2009, esclarece o seguinte:

O desaparecimento de uma língua conduz ao desaparecimento de numerosas formas de patrimônio cultural imaterial, em particular do precioso legado constituído pelas tradições e expressões orais – dos poemas e lendas aos provérbios e gracejos – da comunidade que a falava. A perda de línguas ocorre também em detrimento da relação que a humanidade mantém com a biodiversidade, porque veiculam numerosos conhecimentos sobre a natureza e o universo.

O italiano língua nacional e o italiano língua estrangeira

O italiano língua nacional, apesar de enfrentar, na atualidade, muitos desafios, não está entre as 2.500 línguas ameaçadas de extinção. Pelo contrário. É um idioma muito valorizado no mundo: vem crescendo o número de estudantes de italiano como língua estrangeira. No biênio 2012/2013, foi registrado o número de 1.522.000 estudantes; no biênio 2013/2014, o marco foi de 1.700.000 estudantes; no biênio 2014/2015, o número cresceu para 2.233.373; e no biênio 2015/2016, continuou a crescer: aproximadamente 2.630.000 estudantes.

O crescimento surpreendente do número de estudantes de italiano como língua estrangeira – sobretudo nos últimos biênios – foi possível, graças a um conjunto de fatores, entre os quais, destacam-se as políticas linguísticas realizadas pelo governo italiano para a valorização e a difusão do italiano no mundo.

As políticas linguísticas, seja sob a perspectiva das políticas públicas, seja no meio universitário, como área acadêmica, trabalham pela valorização das línguas dentro e fora dos seus territórios nacionais.

As várias universidades para estrangeiros espalhadas na Itália — que oferecem bolsas de estudos e outros recursos — e o Instituto Italiano de Cultura com sede em diversos países contribuem para o elevado número de estudantes de italiano como língua estrangeira.

Em 2016, a língua italiana foi classificada como a quarta língua mais estudada no mundo. À época, em primeiro lugar, figurava o inglês; em segundo, o espanhol; e em terceiro, o chinês (CABIDDU, 2017). Outros dados comprovam o quanto o italiano é valorizado mundialmente (ibid.):

É a terceira língua materna mais falada na União Europeia (UE), com 65 milhões de falantes nativos (13% da população da UE) e é falado, como segunda língua, por 14 milhões de cidadãos da UE (3%).

Incluindo falantes italianos em países europeus não pertencentes à UE (como Suíça e Albânia) e de outros continentes, o número total de falantes é de cerca de 85 milhões.

O idioma é a principal língua de trabalho da Santa Sé, servindo como a língua franca na hierarquia da Igreja Católica, bem como a língua oficial da Soberana Ordem Militar de Malta.

O italiano é uma língua europeia importante, sendo uma das línguas oficiais da Organização para a Segurança e Cooperação na Europa e uma das línguas de trabalho do Conselho da Europa.

Apesar dos dados demonstrarem que a língua italiana é muito valorizada no mundo, essa valorização, na Itália, não tem sido tão evidente. Em 2016, quando foi divulgado o resultado da pesquisa que revelou que o italiano era a quarta língua mais estudada mundialmente, a mídia italiana recebeu a notícia com surpresa. O site *Italo europeo* publicou, em 20/10/2016, o seguinte texto (ITALOEUROPEO, 2016):

Parece estranho, mas é assim: o italiano é a quarta língua mais estudada no mundo. Reforçamos, porém, que é a quarta língua mais “ESTUDADA” [sic], e, não, “falada”. Não por acaso fizemos muitas pesquisas, temendo repassar a vocês notícias falsas;

[...]

Línguas mais ESTUDADAS [sic] no mundo:

1. Inglês; 2. Espanhol; 3. Chinês; 4. Italiano – com 2,3 MILHÕES (sic) de estudantes.

O Italiano, assim, realmente supera o Francês e o Alemão como língua mais estudada, e até mesmo na França e na Alemanha há mais estudantes de Italiano em toda a União Europeia.

Bem, boa notícia. Vocês não encontram trabalho na Itália? Ensinar o Italiano no exterior não seria ruim, já que são muitas as pessoas que estudam o Italiano. (tradução nossa)

Fica muito claro, no texto citado, que foi uma surpresa, para o(s) autor(es) do mesmo, a notícia sobre a boa posição da língua italiana no *ranking* das línguas mais estudadas mundo afora. Em um outro texto, publicado, na mesma época, por Aldo Giannuli, o sentimento é o mesmo (GIANNULI, 2016):

Italiano, quarta língua no mundo? Os únicos a se surpreenderem são os italianos.

Há algumas semanas atrás, a imprensa italiana dava, com certo estupor, a notícia de que o italiano é a quarta língua mais estudada no mundo, depois do inglês, espanhol e chinês, não conseguindo explicar o porquê disto.

[...]

Que moral podemos tirar desta terrível falta de proporção entre a apreciação que a cultura e a língua italiana provocam no mundo e a pequenez da autoestima dos italianos? Simplesmente que os italianos do tempo presente são díspares em relação ao patrimônio cultural que está acima deles. Que pena. (tradução nossa)

Ao que parece, as políticas linguísticas para a valorização e a difusão da língua italiana têm sido realizadas mais com o italiano como língua estrangeira do que com o italiano enquanto língua nacional. De fato, professores e linguistas italianos e instituições linguísticas italianas renomadas, como a *Accademia della Crusca* – a mais antiga do mundo – têm participado, nos últimos tempos, de verdadeiras batalhas – inclusive judiciais – para defender a língua italiana em seu próprio território de origem.

Com isso, podemos notar o quanto pode ser diferente a condição de uma língua, ao se comparar a sua face língua oficial/nacional à sua face língua estrangeira. Daí, podemos concluir que a valorização/desvalorização de uma língua em seu território nacional, não interfere necessariamente no seu status ou na sua condição como língua estrangeira.

Mas a disparidade que existe hoje, em relação a status, entre o italiano língua nacional e o italiano língua estrangeira não representa um problema tão sério, se levarmos em conta a situação do italiano antes da unificação linguística, ocorrida, de fato, após a unificação política da Itália, proclamada em 1861.

Um país pode não ter uma língua oficial, mas não pode deixar de ter uma língua nacional, do contrário a sua unidade política estaria ameaçada, ou sequer existiria.

Antes da unificação política e linguística italiana, era muito difícil para um estrangeiro aprender italiano, porque não havia uma língua nacional, um modelo de língua a ser estudado. O território que hoje é a Itália era dominado por muitos dialetos incompreensíveis entre si. A *Questione della lingua* representou o longo e difícil período, ocorrido aproximadamente entre os séculos XIV e XIX, em que a Itália buscou definir a sua língua nacional. Após a realização da unificação política e linguística italiana, muitos problemas sociais, como o alto índice de analfabetismo, foram resolvidos. Passou a ser possível se falar em italiano língua estrangeira. Ciências como a Linguística Aplicada e a *Glottodidattica* – ou didática das línguas – puderam se desenvolver na Itália e promover a difusão e a valorização tanto do italiano língua nacional quanto do italiano língua estrangeira. Mas, por existirem ainda muitos desafios no campo linguístico, sobretudo em relação ao italiano nacional, linguistas italianos afirmam que a *Questione della lingua* continua (Cabiddu, 2017). Como afirmamos acima, atualmente as políticas linguísticas da Itália têm trabalhado muito mais pela valorização do italiano língua estrangeira.

Com o advento da internet, estabelecer uma conexão entre uma língua oficial/nacional e a sua modalidade como língua estrangeira tornou-se muito mais fácil. Hoje em dia, os estudantes de línguas estrangeiras não dependem mais nem dos professores, nem de viagens, para terem contato com uma língua oficial/nacional. Através da internet, é possível, por exemplo, a um estudante de italiano língua estrangeira, ouvir rádios italianas em tempo real, conversar com nativos, assistir a vídeos diversos, obter materiais didáticos atualizados. Enfim, os recursos para se estudar uma língua estrangeira hoje em dia são muitos.

Esse recurso poderoso chamado internet tem promovido uma conexão muito forte entre italiano língua estrangeira e italiano língua nacional.

No início deste artigo, afirmamos que a boa conexão entre uma língua oficial/nacional e a sua modalidade LE contribui para uma maior difusão e valorização desta língua no mundo, fortalecendo-a socialmente e politicamente. O italiano língua estrangeira funciona como uma espécie de termômetro para a língua italiana nacional. Sendo o italiano a quarta língua mais estudada em um mundo em que existem 7 mil línguas, só podemos concluir que este idioma é muito valorizado, e que a Itália tem plenas condições para superar seus problemas com o italiano língua nacional.

Referências Bibliográficas

BECCARIA, G. L.; GRAZIOSI, A. *Lingua madre: Italiano e inglese nel mondo globale*. Il Mulino: Bologna, 2015.

CABIDDU, Maria Agostina. *L'italiano alla prova dell'internazionalizzazione*. Milano: Guerrini e Associati, 2017.

CALVET, Jean-Louis (1987). *La guerres des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Payot.

DE MAURO, T.. *Storia linguistica dell'Italia repubblicana*. Laterza: Bari, 2014.

_____. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Laterza: Bari, 1993.

ELB – Enciclopedia das Línguas no Brasil. *Conceito de “língua oficial”*. Disponível em: https://www.labeurb.unicamp.br/elb/portugues/lingua_oficial.htm. Acesso em: 21/01/2018.

ETHNOLOGUE: *Languages of the world*. Disponível em: <http://www.ethnologue.com/19/>. Acesso em: 10/02/2018.

FLAESCHEN, Simone. *Orações coordenadas e subordinadas do italiano e do português do Brasil: um estudo de Análise Contrastiva*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

GIANNULI, Aldo. *Italiano quarta lingua al mondo? Gli unici a sorprendersi sono gli italiani*. Disponível em: <http://www.aldogiannuli.it/italiano-quarta-lingua/> Acesso em: 02/01/2018.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2009.

IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em: 15/01/2018.

ISTAT. *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e di altre lingue in Italia*. Istituto Italiano di Statistica. Roma, 2012.

ISTAT. *Rapporto annuale*. Istituto Italiano di Statistica. Roma, 2015.

ITALOEUROPEO. *Italiano: la quarta lingua più studiata al mondo*. Disponível em: <http://www.italoeuropeo.com/2016/10/20/italiano-la-quarta-lingua-piu-studiata-al-mondo/> Acesso em: 06/01/2018.

NEVES, Silvério; Viceconti, E.V.. *Contabilidade Avançada – Análise das Demonstrações Financeiras*. 5ª ed. São Paulo: Frase, 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira*. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br]. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em: 10/02/2018.

ONU. *Países no mundo*. Disponível em: <<http://onu.org.br/>> Acesso em: 22/01/2018.

UNESCO. *Atlas of the world's languages in danger*. Disponível em: <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php>. Acesso em 10/02/2018.

WIKIPEDIA. *Língua inglesa*.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_inglesa Acesso em: 24/01/2018.

WIKIPEDIA. *Lista de línguas oficiais*. Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_l%C3%ADnguas_oficiais. Acesso em: 17/01/2018.

A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE FRANCÊS: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A NOTA

Ana Carolina de Souza da Silva Pinto¹

Durante o percurso do professor e em todo primeiro encontro com as turmas, podemos afirmar que os questionamentos mais relevantes para os alunos e uma parte das discussões da aula se configuram, em muitos casos, na frase: “quando é o dia da prova”. Antes mesmo de saber o que será desenvolvido como aprendizagem e de que forma o professor abordará determinados assuntos com o grupo, os alunos já manifestam a angústia que a avaliação desperta e o impacto psicológico gerado pela nota. Não temos como negar que a avaliação e, conseqüentemente, a nota possuem uma carga tão expressiva no processo de ensino-aprendizagem que, inúmeras vezes, vemos nossos alunos com a atenção voltada apenas para a promoção de um nível para outro. Alcançar a média estipulada pela instituição, não ficar com nota vermelha, passar de ano e conseguir mais pontos são falas sempre presentes no âmbito educacional.

Pais, sistema de ensino, profissionais de educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/ aprendizagem. (LUCKESI, 2002:18)

Por outro lado, também precisamos apontar que a representação de um resultado através de uma nota ainda simboliza a forma mais tradicional de

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (Língua Francesa) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Professora de Língua Francesa do Colégio Pedro II.

avaliação escolhida pelas escolas, embora seja o centro de críticas no meio acadêmico. As razões para a escolha da nota são diversas, dentre elas a necessidade de apresentar à sociedade um certificado que ratifique a aquisição dos conteúdos. No entanto, entendemos que, em se tratando de línguas estrangeiras, a aquisição nem sempre pode ser medida, contida em uma única forma de avaliar, delimitada através de uma nota numérica ou alfabética, que em verdade expressam a falsa ideia de que a mente humana pode ser dimensionada. Ou seja, a forma como se avalia, mesmo que muitas linhas de ensino evidenciem novas tendências de avaliação, continua vinculada ao modelo tradicional e, por isso, a representação numérica se mantém estabelecida dentro do processo de avaliação.

Acontece, ainda, que os sujeitos da aprendizagem (pessoas ou instituições) discutem o ato de avaliar sem a profundidade reflexiva que o tema exige. Cabe, primordialmente, definir o sentido de avaliação antes que se invista no aprimoramento de um modelo já desenvolvido, ou se procure redigir uma nova modalidade avaliativa. Ao se acreditar, por exemplo, que avaliação é um “julgamento” do ser mais experiente e portador de conhecimentos sobre o menos experiente, então, todo momento avaliativo será uma relação unilateral, em que a aprovação depende do cumprimento por este segundo de certas expectativas pré-estabelecidas pelo primeiro. Porém, temos alternativas. Sendo assim, o intuito, aqui, é refletir sobre a prática dos professores de língua francesa enquanto avaliadores, além de trazer uma reflexão sobre o papel da nota, e buscar uma proposta - mesmo que não substitutiva em primeiro momento - que incite questionamentos: é essencial que o professor aprenda a recriar seu plano de ação, se torne um professor crítico-reflexivo, segundo Perrenoud (2002), e compreenda que a prática reflexiva demanda uma série de complexidades, mas possui um grande valor.

Podemos chamar de ensinante e aprendente?

Ao considerar as palavras aluno e professor e abordá-las no presente trabalho, inicialmente, como centrais sob o olhar reflexivo no tema de avaliação, vemos um embate e um sentimento conflituoso entre o uso da nomenclatura e as percepções que estão sendo discutidas. Se o objetivo é refletir sobre as práticas de avaliação e buscar o desenvolvimento de novas possibilidades, como podemos nos limitar ao uso de termos que nos direcionam ao tradicional?

De fato, inúmeros trabalhos referentes ao ensino de LE já adotam outros termos substitutivos. A palavra aluno, por exemplo, pode ser encontrada de

forma recorrente como aprendiz e vemos a palavra ensino sendo empregada como ensinagem em certas abordagens acadêmicas. Os novos usos já evidenciam tendências que caminham para uma reformulação das formas tradicionais de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, considerando que para percepções novas no espaço educacional, conceitos novos e, logo, nomenclatura nova, o caminho mais coerente foi repensar o uso das palavras professor e aluno, trazendo para as próximas abordagens a aplicação do francês para as palavras *enseignant* e *apprenant*. Muito além do que uma simples tradução do francês para o português, os termos ensinante e aprendente surgem, então, por três motivos:

1. Expressam o sentido de sempre contínuo e (co)construído;
2. Possuem a ideia de agente da ação;
3. Ambos articulam uma relação de transferência.

Nessa perspectiva, Jean-Pierre Cuq (2005) define o saber como uma (co)construção, mencionando que ele é concebido como uma (co)construção, e sua apropriação dependente tanto das estratégias utilizadas pelos aprendentes, quanto das metodologias convocadas pelos ensinantes. Ademais, os dois termos implicam a proposta de executores da ação e permitem a arquitetura do conhecimento através não mais de uma relação unilateral, mas de constante transferência.

O olhar reflexivo em dois ângulos

Meu processo reflexivo sobre a avaliação e a nota teve início em um contexto específico dentro de uma instituição pública da cidade do Rio de Janeiro. Ao observar relatos dos aprendentes e questionamentos dos ensinantes em situações diferenciadas do ensino fundamental, o trajeto seguido para continuar as reflexões foi realizar um recorte para que pudesse ser verificado com a profundidade que o tema exige. Para tal, o sexto ano do ensino fundamental pareceu apropriado, bem como seus ensinantes, por se tratar do primeiro ano do ensino de francês da escola em questão e por se tratar, igualmente, do contato introdutório dos aprendentes com a LE. Outro fator que contribuiu para a seleção do sexto ano foi a faixa etária. Os aprendentes possuem, em média, entre 11 e 13 anos, idade que expressa a transição da fase infantil para a fase adolescente e é caracterizada por incitar mais indagações sobre o que é apreendido e sobre o universo que os cerca.

Ainda que o grupo e o ano estivessem selecionados, a composição de todo o processo reflexivo se completa somente após termos a passagem de um

ângulo para outro. É justamente nessa possibilidade de analisar o pensamento tanto de quem ensina, quanto de quem aprende, que a essência da reflexão encontra sua forma e se constrói. Por isso, temos o ensinante do sexto ano para compor nossas observações sobre a avaliação e a nota.

Começaremos, pois, pelo ensinante de francês do sexto ano da rede pública e o chamaremos de E1. As situações observadas do E1 acerca da forma tradicional como avaliamos integrariam uma extensa lista de questionamentos levantados diariamente. Dentre suas indagações, uma pareceu bastante interessante para exemplificar. Em uma discussão sobre montagem de provas, o E1 pergunta para os colegas de trabalho presentes sobre o que possui mais valor para um professor quando está avaliando um aluno: uma letra *s* correta em uma questão de conjugação do verbo *faire*, que tem o significado de fazer em português, ou verificar se o aluno foi capaz de se expressar, ainda que com a tal letra *s* empregada de forma equivocada, e construir uma frase lógica?

Já um dos aprendentes de francês do sexto ano da rede pública, denominado, aqui, como A1, apresentou uma intrigante pergunta, entretanto, recorrente durante aulas de francês:

– Professora, na questão 3 da prova, você entendeu o que eu quis dizer com a minha resposta *je veut manger du pizza*? A sua pergunta era sobre o que eu gostaria de fazer no fim de semana. Eu entendi a pergunta e eu disse isso em francês. Mas eu perdi um décimo nessa resposta por ter colocado a letra *t* no lugar da letra *x*, além de mais dois décimos por ter feito o acordo no masculino no lugar de ter usado o feminino para a palavra *pizza*. E, por isso, irei para a recuperação. Preciso desses três décimos ou terei quatro notas vermelhas e o Conselho de Classe não vai ver a minha situação. Fiquei em português, inglês e história.

Em ambos os casos, destacamos, já em primeira análise, o fator expressão em língua estrangeira relacionado diretamente à competência gramatical do aprendente. Na situação do E1, a indagação não se coloca em corrigir ou não o emprego gramatical do aprendente, mas, sim, enquanto avaliador, em refletir se a forma empregada na gramática deve ser quantificada e de qual valor devemos nos servir para estabelecer o que possui maior destaque em um processo de avaliação. Na situação do A1, verificamos, ainda, duas circunstâncias para observar: a primeira é o entendimento do aprendente sobre a relevância de ser capaz de compreender o que está sendo pedido em uma avaliação e de estabelecer uma expressão

oral ou escrita coerente como resposta. A segunda é a ansiedade evidente do aprendente em relação aos décimos que podem ou não fazer parte da sua nota e, por conseguinte, encaminhá-lo para a recuperação. O A1 se mostra tão apreensivo que, ao final de sua fala, comenta sobre as quatro notas vermelhas e o Conselho de Classe. Ocorre que, de acordo com o memorando da instituição, no caso de média final abaixo de 5,0 (cinco) em 2 (duas) disciplinas, poderão ser indicados apenas os estudantes com grau igual ou maior do que 1,0 (um) em uma disciplina e com grau igual ou maior do que 3,0 (três) na outra disciplina. E, no caso de média final abaixo de 5,0 (cinco) em 3 (três) disciplinas, poderão ser indicados apenas os estudantes com grau igual ou maior do que 1,0 (um) em uma disciplina e com grau igual ou maior do que 3 (três) nas outras duas disciplinas. Ou seja, se o aprendente possuir quatro notas vermelhas, segundo o memorando, não poderá ser feita uma análise para uma possível aprovação desse mesmo aprendente, fato que geraria desconsiderar, na situação apresentada do A1, que a dificuldade dele está majoritariamente concentrada nas áreas humanas, como língua portuguesa, língua inglesa, história e, até mesmo, língua francesa. Sendo assim, como podemos afirmar que os aprendentes precisam ser classificados e delimitados de forma quantitativa? Os números e as representações alfabéticas abarcam toda a complexidade da mente humana?

Muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas, dentre muitos, desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos (HOFFMANN, 2003:12).

E, do mesmo modo, outros fatores incitam a nossa reflexão e se apresentam como dificultadores para a superação da prática tradicional:

1. A crença de que a avaliação deve classificar o aluno quantitativamente;
2. A ideia de que a nota prevalece sobre a aprendizagem;
3. A tradição de uma representação numérica sempre presente na sociedade.

Proposta de avaliação

Criticada ou celebrada, prioridade ou suporte, ferramenta ou competência, não importando os termos aplicados para defini-lo, nunca o verbo avaliar foi tão empregado no ambiente de ensino como hoje. Avaliar

tornou-se tão apropriado pelas escolas de língua e instituições de ensino que tudo é avaliado, tudo pode se tornar um objeto potencial de avaliação. Ela é fundamental para a educação quando encarada, vista e entendida como um momento de reflexão ou, até mesmo, como momentos de reflexão durante um período do processo de ensino-aprendizagem e, além disso, como um instrumento de diálogo. Ela se faz imperativa para que não apenas o aprendente, mas o ensinante igualmente e somado ao grupo-turma possam refletir e levantar questionamentos sobre o que está sendo apreendido e ensinado. Sabe-se que a avaliação é necessária para concretizar o conteúdo do projeto de ensino de uma escola ou de um curso de idiomas. Todavia, a forma como se avalia, ainda que muitas linhas de ensino evidenciem novas tendências de avaliação, parece continuar vinculada ao modelo tradicional.

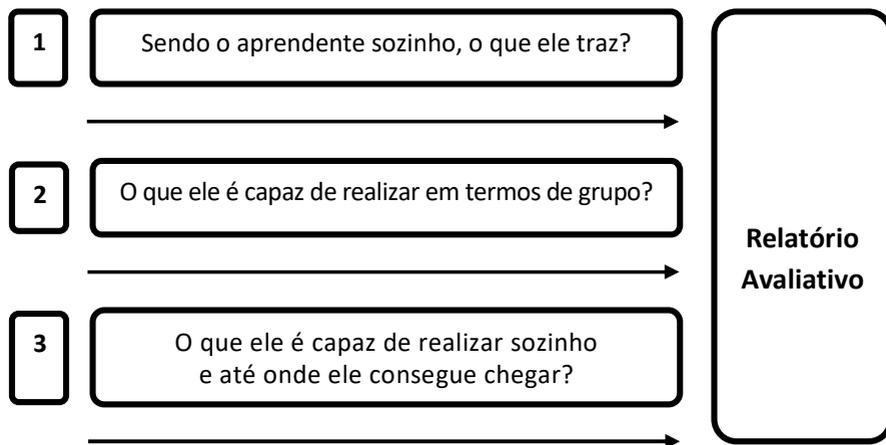
A problemática atual, onde as propostas de avaliação se situam, é o fato de não se poder ignorar os padrões institucionais aos quais os ensinantes se encontram submetidos: em grande parte, às exigências avaliativas da instituição que ainda se fundamentam em torno de uma certificação formal, tradicional e de uma nota, de caráter, muitas vezes, apenas individual, ou seja, de formato “normativo”, chamada também de “somativa”, cujo perfil volta-se somente ao passado, ao conteúdo já estudado ao longo de um período e, geralmente, aplicada no final de um semestre, ano ou nível. A outra forma de avaliação adotada por algumas instituições é a chamada “avaliação formativa”, cuja característica maior é seu perfil processual, voltada sempre ao presente, registrando de forma contínua e permanente as aquisições individuais de cada aprendente. Para Cuq (2005), a avaliação formativa permite que o ensinante ajuste o curso e o reorganize em função das lacunas ou das necessidades específicas, melhorando a aprendizagem e guiando o aprendente para alcançar os objetivos. Ora, se as novas tendências pedagógicas induzem à preferência pela avaliação formativa, em virtude de seu aspecto absolutamente diagnóstico, observador, por qual motivo muitas instituições de ensino no campo da língua francesa ainda procuram seguir modelos tradicionais de avaliação para verificar o que foi apreendido pelo aprendente? E, similarmente, mesmo que as instituições busquem a avaliação formativa, podemos afirmar que a avaliação deve compreender apenas o processo presente de aprendizagem?

Acreditar em uma nova proposta de avaliação ou em qualquer nova proposta no universo educacional, até mesmo fazer um pequeno recorte na imensidão do processo de ensino-aprendizagem e, neste recorte, buscar novas ideias, é acreditar no cumprimento da função do ensinante. É, sobretudo, refletir, dinamizar, desautomatizar, motivar, construir e reconstruir o ensino e

a aprendizagem para, assim, transformar as ações. A nova proposta de avaliação surge, então, não somente após muitas reflexões sobre o processo das avaliações no ensino de francês, mas, também, surge após ter vivenciado a avaliação nos dois papéis: o papel, inicialmente, de aprendente de língua francesa e, posteriormente, de ensinaste do idioma.

Assim sendo, no lugar de medir a competência de um aprendente através de uma nota numérica ou alfabética, não seria melhor a elaboração de um relatório de observação, redigido pelo ensinante e pelo aprendente em conjunto e, se possível, uma análise em termos de grupo, ou seja, um método que autorize a troca constante de experiências e aprendizagens? Consideremos, então, que para tal procedimento operar, temos que levar em conta alguns aspectos, conforme o quadro abaixo:

Avaliação dos três vetores



Avaliação dos três vetores	
Vetor 1	Trata-se do levantamento de tudo o que o aprendente traz antes da aprendizagem e o que ele é capaz de fazer sozinho.
Vetor 2	O que o aprendente consegue realizar em termos de grupo e com o auxílio do ensinaste. A interação com o grupo e com o ensina-te, bem como a própria figura do ensinaste no espaço da aula são indispensáveis para o desenvolvimento pleno da aprendizagem, ainda que esse ensina-te se aproprie de recursos tecnológicos.

Vetor 3	O que o aprendente consegue além do ensinaste ² . É a verificação sobre o que ele é capaz de realizar sozinho e até onde ele consegue chegar.
Relatório Avaliativo	Trata-se de uma análise feita entre o ensina-te e o aprendente e, se possível, o grupo, em que, em outros aspectos, se conclua se os objetivos foram atingidos, se houve apreensão de competência, observada por uma mudança de comportamento e, também, quais seriam as expectativas desse aprendente para além do ensinaste.

O quadro proposto busca, assim, substituir os modelos tradicionais de avaliação por observação de competências, através não mais da medição ou da seleção, e, sim, da análise, da observação. Trato não apenas o observar do ensina-te, mas, sobretudo, a construção do conhecimento realizada em coparticipação. Ou seja, o ensinaste e o aprendente realizam de forma conjunta a verificação da apreensão de competências.

As sete implicações da nova proposta

A nova proposta, apesar de não substitutiva em primeiro momento, surge para fornecer reflexões sobre as formas de avaliar. Entretanto, vemos que qualquer proposta que procure ser (réu)pensada virá acompanhada de inúmeras implicações. Oriundas de um conjunto de práticas de ensino que teria como demanda a análise crítica em direção a uma reconfiguração, as implicações para a proposta apresentada foram organizadas em sete tópicos:

1. Subjetividade da avaliação;
2. Turmas numerosas;
3. Carga horária do ensina-te;
4. Regras institucionais;
5. Expectativa dos pais e responsáveis;
6. Ruptura com a delimitação numérica;
7. Reconstrução das práticas avaliativas.

² Um bom exemplo seria o aprendente que vai viajar e cujo objetivo é se comunicar de maneira muito simples em um ambiente francófono, além de ser capaz de fazer uma saudação e realizar pedidos também simples em um hotel, em restaurantes e em pontos turísticos. Sozinho, ele poderia fazer essa viagem usando um manual. Com o ensinante, ele consegue um nível de competência maior. Ao voltar da viagem, se o trabalho com a aprendizagem na instituição gerou bom resultado, ele poderá retornar e buscar, assim, uma aprendizagem mais profunda do idioma nos anos seguintes.

A primeira implicação está voltada para a subjetividade que a nova proposta de avaliação apresentada se direciona. Estamos tão enquadrados com a objetividade determinada pelo fator numérico ou alfabético, que uma avaliação subjetiva ocasiona incertezas para quem avalia e para quem é avaliado. Por isso, dissociar a avaliação da nota e optar pelo resultado através de um relatório avaliativo, possivelmente, resultará em muitas indagações sobre como avaliar em conjunto com o subjetivo.

As duas seguintes implicações apontadas estão relacionadas com o quadro educacional da rede pública. Para que a nova proposta pudesse ser aplicada, a revisão de todo o conjunto organizacional da instituição seria essencial. As turmas numerosas e a extensa carga horária do ensinaste – constituída não apenas de aulas, mas, também, de atividades, preparação de aulas, reuniões pedagógicas, correções de provas, etc. – poderiam impedir que novas formas de avaliação pudessem operar.

A opção por um ou outro modelo de avaliação é, por muitas vezes, um difícil aspecto no processo de ensino-aprendizagem da língua francesa, já que os critérios para a seleção de uma determinada avaliação caminham desde o olhar pedagógico do ensina-te até as regras institucionais. Isto é, mesmo que o ensinaste reflita e busque novas formas de avaliação, a execução de novas propostas, por muitas vezes, entra em conflito com as regras estabelecidas pela instituição. Ainda nesse mesmo caminho, a própria expectativa dos pais e dos responsáveis frente ao boletim e ao resultado da prova, referente ao tópico cinco, já reflete de maneira muito evidente os aspectos culturais e ideacionais do nosso sistema social sobre a avaliação, tal como os padrões naturalizados e normalizados de pensamento e comportamento da sociedade. Para que pudessemos alcançar e estabelecer a ruptura com a delimitação numérica, deveríamos analisar, refletir, rever e criar possibilidades para colocar em obra toda uma reconstrução das práticas avaliativas.

Considerações finais

No universo do ensino e da aprendizagem, em todo o processo de construção avaliativa, para que as modificações possam operar, não cabe ao ensina-te apenas o impulso crítico – por exemplo, apontar e criticar as problemáticas acerca da educação e da aprendizagem – e manter-se estagnado, sem sugerir ou discutir novas possibilidades. Para que as alterações idealizadas sejam colocadas em prática e as mudanças ocorram, o processo de reflexão sobre diferentes propostas é imprescindível, pois permite que as ideias possam florescer e, assim, permite o processo de exposição de novas concepções.

Verdade é que o próprio quadro social, como os pais, os aprendentes, os ensinastes, as instituições, se contenta com as notas como registro sem o entendimento e, muitas vezes, sem a reflexão dos contextos avaliativos nos quais as práticas de construção de sentido se desenvolvem. A promoção não deveria ser o alvo e o foco dos aprendentes, tampouco dos insinuantes. O procedimento de avaliação através da observação, da troca de experiências, deveria ocupar o lugar principal da medição, das notas numéricas, desconfigurando os discursos de premiação e classificação.

Além disso, muitos fatores dificultam a ruptura das práticas tradicionais e solidificam o imaginário da nota como forma de quantificar a aprendizagem do aprendente, e pode-se afirmar que um desses fatores está posicionado em diversas frases – por exemplo: “quando é o dia da prova?”, “qual a média para a aprovação?”, “o aluno não passará de ano se não estudar para a prova”, “obter uma nova vermelha”, etc. – que evidenciam as formações sociais e os conjuntos de ideias promulgados sobre o ato de avaliar.

A proposta de avaliação como um resultado de observações e de coconstrução do conhecimento se desdobra, antes de tudo, não como uma forma classificativa, numérica e competitiva, mas como uma verificação da apreensão de competências. A avaliação poderá ter, neste sentido, o valor diagnóstico, com a melhor análise possível da situação de aprendizagem do aprendente, uma vez que permite fazer um diagnóstico dos resultados alcançados, favorecendo a reflexão, tanto do ensinaste quanto do aprendente, e a melhoria da qualidade do ensino.

Referências bibliográficas

CUQ, Jean-Pierre e GRUCA, Isabelle. *Curós de didactique dl français langue étrangère et Seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio*. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 2000.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor*. Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

O HIPERTEXTO EM AULA DE FLE

Deborah Monteiro Maia Alves¹

Introdução

No começo dos anos 2000, dei início a uma pesquisa para dissertação de mestrado, ALVES (2006), que tinha como objeto a utilização das TIC (tecnologias da informação e da comunicação), em particular o computador e a Internet, como facilitadores do trabalho de compreensão escrita em Língua estrangeira em sala de aula. A época, inúmeros trabalhos e pesquisas sobre as TICE (tecnologias da informação e da comunicação aplicadas à educação), concernindo o hipertexto e os gêneros multimodais como uma nova maneira de ler, já haviam sido realizados ou estavam em evidência. Era o ápice da crença de que estas novas tecnologias seriam um grande trunfo para a área da Educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL: 2002) preconizavam a interdisciplinaridade e uso das novas tecnologias no contexto escolar. Embora muito já tenha sido dito a este respeito, entendo que as mudanças velozes de suporte, assim como o trabalho de ensino devem ser sempre revistos e reavaliados, afinal tratam-se ambos de processos constantes e contínuos.

Faz-se necessária, portanto, uma contínua avaliação sobre os efeitos e utilidade da atual revolução tecnológica na educação, assim como seus efeitos socioculturais. De uma década para cá os suportes e as técnicas evoluíram, seu acesso expandiu-se consideravelmente e todas estas técnicas e meios de comunicação vêm constituindo um conjunto de ferramentas utilizáveis a serviço do ensino/aprendizagem de LE. A popularização do PC e destas tecnologias, que não eram efetivamente novas, causou, sobretudo no final dos anos 90 e início de 2000, um grande impacto no meio educacional, suscitando as mais diversas reações que transitavam do medo à euforia.

Sendo assim, busquei identificar que vantagens estas ferramentas trariam ao trabalho de compreensão escrita em sala de aula de FLE, bem como para a inserção de maneira responsável e crítica dos jovens em idade escolar no mundo digital. No presente artigo tenho a intenção de descrever as

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (Língua Francesa) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Professora de Língua Francesa da FAETEC-RJ e da Aliança Francesa.

conclusões da investigação realizada naquele momento e verificar o que de fato mudou em termos de aplicação destes recursos, após estes treze anos e como estas ferramentas funcionam na educação atualmente.

O impacto da transformação tecnológica

Vivenciamos nas últimas décadas do séc. XX e início do século XXI uma extraordinária e acelerada mudança tecnológica que provocou de forma bastante impactante grandes transformações nos diferentes setores produtivos da sociedade, assim como na maneira de apreensão do mundo e nas formas de se relacionar com ele. Certamente esta chamada Revolução Tecnológica, como aconteceu com todas as evoluções tecnológicas, suscitou resistência e polêmicas reações: as mais otimistas, aquelas que defendiam a possibilidade de um mundo mais globalizado, interativo e cooperativo; e aquelas que acreditavam que esta rapidez de informação e aceleradas mudanças aumentariam ainda mais a exclusão de povos e países já excluídos social e intelectualmente. O homem cria novas tecnologias de acordo com suas necessidades e com intuito de lhe facilitar seu modo de vida e trabalho, modificando os padrões culturais, sem necessariamente romper radicalmente com estruturas ou técnicas já existentes: o que ocorre é um processo de evolução. Não se pode de forma taxativa determinar que tais ou tais mudanças sejam totalmente boas ou ruins, o impacto das mudanças tecnológicas sobre uma sociedade ou uma cultura depende mais do uso que se faz dessas técnicas. Segundo Lévy (1993: 15)

O cúmulo da cegueira é atingido quando antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. Alguém que condena a informática não pensaria em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isto porque a impressão e a escrita (que são técnicas) o constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras.

Assim, podemos dizer que esta revolução é apenas mais um estágio no processo evolutivo dos meios de informação e comunicação, e seu surgimento não implica necessariamente no desaparecimento das que a antecedem. Portanto, a negação do novo como fator de mudanças radicais não se justifica na medida em que uma nova técnica não determina as mudanças de uma sociedade; ela dá condições a que estas mudanças aconteçam, modificando paradigmas sociais de interação. É ainda Lévy (1999:26) quem afirma que

A prensa de Gutenberg não determinou a criação da Reforma, nem o desenvolvimento da moderna ciência europeia, tampouco o crescimento dos ideais iluministas e a força crescente da opinião pública no século XVIII – apenas condicionou-as. Contentou-se em fornecer uma parte indispensável do ambiente global no qual essas reformas sociais surgiram.

Ao longo dos tempos as técnicas de leitura foram evoluindo e, com elas, a relação entre leitor e leitura. A partir do surgimento da escrita podemos observar, ao longo da história, diferentes técnicas de leitura, reflexo de uma necessidade imediata ou de um momento de transformação política, social ou cultural. Entre estas práticas, destacamos a leitura do livro em voz alta na Idade Média, comum na época porque poucos tinham acesso à leitura. Assim, havia diferentes formas de se ouvir um texto: a religiosa, com diferentes fins; a dos artistas contadores de histórias, variando finalidades e espaço de leitura, entre outras. Estas variações estabelecem também os diferentes tipos de relação entre texto e leitor. Segundo Manguel (1994:136) esta prática continua nos séculos que se seguem. Ele cita o exemplo dos operários cubanos nas fábricas do séc. XIX a quem se lia jornal em voz alta, devido ao alto índice de analfabetismo.

Ouvir alguém lendo para eles, descobriram os charuteiros, permitia-lhes revestir a atividade de enrolar as folhas escuras do tabaco – atividade mecânica e entorpecedora da mente – com aventuras a seguir, ideias a levar em consideração, reflexões das quais se apropriar.

Em nossos dias vivemos num mundo marcado pela velocidade, pelo imediatismo, então, como não podia deixar de ser, desenvolveu-se um modo de comunicação imediata, onde a gama de informações é enorme e a forma como chegam até nós é em tempo real, seja nos telejornais, no rádio ou nas redes sociais. Dessa forma, temos atualmente um leitor mais imagético e multimidiático, habituado a ter diante de si diferentes caminhos de acesso à informação e diferentes suportes reunidos em um só. Destas transformações originou-se um tipo de texto de caráter remissivo a qual se deu um nome de Hipertexto, devido à construção em forma de rede que fica por trás da interface a que o usuário comum tem acesso. Diante deste contexto, como fazer uso do hipertexto em sala de aula?

Hipertexto e construção de sentido

Ao longo deste caminho observamos que, paralelamente a todas estas transformações, modifica-se também a relação texto/leitor. O leitor vai pouco

a pouco ocupando um papel ativo no processo. Há uma relação de troca, num movimento bilateral que permite a criação de sentido pelo leitor.

Com efeito, todo autor, todo escrito impõe uma ordem, uma postura, uma atitude de leitura. Quer seja explicitamente afirmada pelo escritor ou produzida mecanicamente pela maquinaria do texto, inscrita na letra da obra como também nos dispositivos de impressão, o protocolo da leitura define quais devem ser a interpretação correta e o uso adequado do texto ao mesmo tempo em se esboça seu leitor ideal. CHARTIER (2001:20)

Sob a perspectiva de uma leitura interativa, o processo de construção de sentido se dá no momento em que diferentes elementos se fundem para apreensão de significado: os elementos textuais – que impõem um limite ao leitor – e os elementos extratextuais, aquilo que o leitor traz para o texto e as interferências dos elementos socioculturais.

Vemos em Koch (2003: 30) que “*O sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.*” Assim, o ensino/aprendizagem dentro de uma abordagem comunicativa tem como foco não mais o aspecto linguístico do texto, mas o desenvolvimento do aprendiz na competência de compreensão da escrita em LE, ajudando-o na construção da significação e promovendo uma situação de comunicação no momento do trabalho de leitura em sala de aula.

Assim como as técnicas e os meios de comunicação e informação sofreram mudanças progressivas, havendo momentos de fortes rupturas, mas não um abandono completo de uma determinada técnica, as formas de ensinar e aprender uma língua estrangeira também.

Muitas foram as metodologias e suas – diferentes ou similares – técnicas até chegar à abordagem comunicativa. Certamente, o professor ou a instituição, ao escolher uma metodologia ou as técnicas a serem utilizadas, deve considerar o público e os seus objetivos de aprendizado. O trabalho aqui realizado fundamentou-se na abordagem comunicativa de ensino, posto que o objetivo fora verificar como as novas tecnologias facilitariam o emprego das técnicas e dos processos de leitura e comunicação descritos por esta abordagem.

Esta nova abordagem, que se impõe na década de oitenta, surge como um divisor de águas no quadro geral das metodologias de ensino/aprendizagem voltadas para o ensino de língua estrangeira. Como dissemos, a abordagem comunicativa lança mão de recursos, elementos e técnicas variadas com o intuito de promover situações em sala de aula, onde o idioma em questão não

seja mais somente um objeto de estudo, do qual se fala, mas, que seja, sobretudo, um instrumento através do qual se estabelece uma interação, considerando, por conseguinte, os processos cognitivos mobilizados pelo leitor na construção e apreensão do significado dos documentos escritos em língua estrangeira. Tais documentos, sob a perspectiva comunicacional, não são mais unicamente textos produzidos didaticamente que visam dar conta dos objetivos linguísticos do programa. Trata-se de inserir, no trabalho em sala de aula, documentos aos quais o aluno tem acesso em seu dia a dia, por exemplo: jornais, panfletos, receitas, publicidades, etc. A utilização destes tipos de suportes vem com a proposta de que se explorem os conhecimentos e estratégias de leitura empregadas de forma automatizada na leitura em língua materna.

De um modo geral, emprega-se um plano de leitura em sala de aula que funciona de forma bem parecida com as etapas propostas por CUQ e GRUCCA (2002: 164) e que varia pouco em função do tipo de documento que se objetiva explorar.

1. La prélecture
2. L'observation du texte
3. La lecture silencieuse em fonction d'un projet
4. Après lecture – (faire réagir le lecteur par rapport aux informations)

A sequência proposta ajudará o leitor/aprendiz a construir pouco a pouco o significado do texto proposto pelo professor ou pelo livro didático. Dentro deste contexto, os livros didáticos passaram então a inserir os chamados documentos autênticos, como proposta de trabalho da competência de compreensão escrita. Considera-se, então, todo tipo de texto: anúncios classificados; artigos de jornal; fichas de inscrição, bilhete de trem; entradas de cinema e teatro, enfim uma gama de documentos, de variados gêneros que são, em geral, compostos de diferentes estruturas e elementos que não são necessariamente linguísticos. O que se observa é que certamente a pedagogização destes documentos favorece maior interação do leitor com o texto do que os textos construídos com fins linguísticos. Entretanto, ainda deixa um pouco a desejar no tocante a uma situação autêntica de exploração destes documentos. Da mesma forma como existe uma grande diversidade de gêneros textuais, existe uma grande variedade de suportes, e cabe ao professor escolher a ferramenta que melhor se adequa a seus objetivos. Assim, foram propostas aos alunos atividades de leitura de documentos similares aos do livro didático, porém com o suporte eletrônico, explorando o hipertexto.

As ferramentas PC e Internet

O ponto de partida foi a reprodução de uma passagem de trem proposta no livro didático Forum 1, na seção “*Agir - Réagir*” da página 44. Trata-se de um nível iniciante de aprendizado, 25 horas mais ou menos.

AGIR - RÉAGIR - AGIR - RÉAGIR

D Un billet de train

BILLET		LYON PERRACHE → PARIS GARE LYON	
Valable 24 heures maximum après compostage		L'ARUELLE/A 01ADULTE	
Dép 30/04 à 17H16 de LYON PERRACHE		Classe 2 VOIT 06: PLACE NO 98	
Arr à 19H35 à PARIS GARE LYON		01ASSIS NON FUM	
PERIODE DE POINTE TGV 666		DUPLIX : EN HAUT 01COULOIR	
PLEIN TARIF			
Dép à de ***	Arr à à	Classe *	
Prix par voyageur : 388.00		Prix FRF **388.00	
388 KM0512 :		:DV 120849956	
BP NIV.4 871208499560		:CC1955053 PARIS MONT 1 ET 2 190499 19H59	
08702658022006		:526DB8 Dossier HZLDFB Page 1/1	

- 1 Regardez le billet de train.
 - 1 Le train part d'où ? (de quelle ville ? de quelle gare ?)
 - 2 Le train va où ?
 - 3 Quel est le numéro du train ?
 - 4 Combien de personnes voyagent avec le billet ?
 - 5 C'est un billet de première ou de deuxième classe ?
 - 6 Quel est le prix du billet ?

Figura 1. MURILLO (2000)

Este documento em papel cumpre o objetivo de se trabalhar com um texto “autêntico”, permite algumas etapas do plano de leitura proposto anteriormente, com alguma incompletude, no entanto. Há que se considerar que o aluno não tem diante de si uma concreta passagem de trem, ela está inserida num contexto didático onde há um título, o documento e as questões de compreensão concernentes. Dessa forma, na fase da pré-leitura, o levantamento de hipóteses, de certa forma, é prejudicado porque o título proposto pelo livro já traz a resposta. Por exemplo: “De que tipo de texto se trata?”; “Qual sua função?”.

Mas é principalmente na interação e não na situação autêntica de comunicação onde a lacuna é maior. As questões de compreensão propostas não a favorecem. No dia a dia, não se lê um bilhete de trem ou de avião para identificar de onde vem ou para onde vai.

É necessário ressaltar que estes processos da atividade de leitura não acontecem de maneira estanque. Propõe-se esta classificação de forma didática com objetivo de ajudar o aluno a construir a significação. As etapas de identificação acontecem de forma mais ou menos sincrônica, porém, para o leitor em língua estrangeira não é tão simples, principalmente nos níveis iniciais: ele se depara com inúmeras lacunas linguísticas, o que de certa forma faz com que este tipo de leitor explore mais o nível da decodificação do que um leitor em língua materna. Como o hipertexto contribui para facilitar o leitor/aprendiz? Os processos de construção de sentido são diferentes?

Ora, o hipertexto não é um conceito novo. Se pensarmos nos índices que indicam a localização de um assunto dentro de um livro, o que permite ao leitor fazer uma leitura não linear do livro, ou nas referências feitas em um texto que remetem a outro e que o leitor pode buscar ou não, veremos que a diferença neste novo conceito de hipertexto está na não sugestão de uma ordem de leitura e, principalmente, no imediatismo do acesso aos diferentes textos interligados numa grande rede. Consequentemente, a interface à qual o leitor tem acesso, dependendo de sua configuração, pode ter diversas abas, menus e *links* relacionados ou não com o tema do primeiro acesso, que deixam ao leitor a liberdade de escolher seu caminho e ao mesmo tempo oferece um universo de hipertextos que devem ser conectados, para que se atinja um determinado objetivo de leitura.

Um novo recurso técnico dá uma resposta poderosa a problemas antes difíceis de resolver. A enciclopédia está de acordo com a revolução eletrônica, bem mais que outros tipos de textos, para os quais se pode pensar que permaneçam ligados à comunicação pelo livro impresso aos gostos que ele supõe. CHARTIER (1999: 137)

Assim, o hipertexto está muito mais de acordo com estratégias de leitura preconizadas pela abordagem comunicativa de ensino. Em especial porque na fundamentação do hipertexto encontram-se as referências teóricas dos estudos de linguística, da análise textual e estudos sobre os processos cognitivos envolvidos no ato de ler.

A fim de verificar esta afirmação, propusemos, então, a leitura de uma passagem de trem eletrônica diretamente no site da companhia de trem

francesa (SNCF), “online”. A competência a ser trabalhada nesta atividade era a Compreensão Escrita e a tarefa a ser realizada era fazer a reserva de uma viagem de trem.

O espaço era a sala multimídia de um curso privado de língua francesa. Alguns alunos compartilharam o computador, outros trabalharam individualmente. No primeiro momento, a única “ordem” dada foi que eles identificassem os serviços, ou outro tipo de informação, oferecidos pela companhia; no mais, eles tinham total liberdade para navegar nesta página.



Figura 2. (SITE SNCF)

Então o que observamos neste tipo de suporte que favorece a leitura interativa que buscamos em sala de aula ?

- A página do site possui uma estrutura hipertextual que sugere uma leitura global do documento;
- Propõe uma leitura seletiva e não linear do documento e, desta forma, cada leitor/aprendiz fez o seu próprio percurso construindo então, seu próprio texto;
- O que chamamos de paratextos na leitura em papel, dentro do hipertexto pode ter um papel mais ativo. Uma imagem pode ser um *link* que remete a outra informação.
- As dúvidas dos alunos foram mais voltadas para as siglas e serviços que desconheciam em detrimento de significado de palavras. A organização textual e as imagens favoreceram a compreensão.

Após a sensibilização à leitura global realizada na página inicial, os alunos vão às opções do menu e abrem a janela para realizar a tarefa proposta.

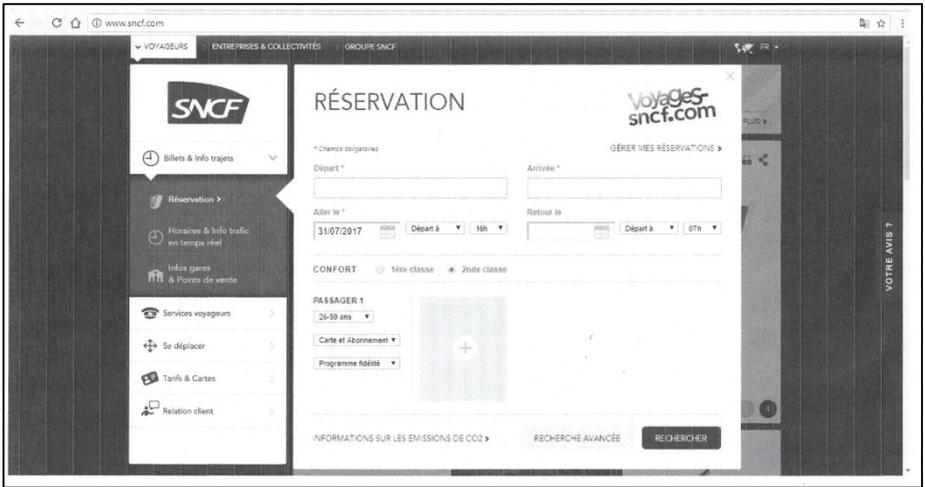


Figura 3. (SITE SNCF)

Além destas mudanças na interação com o texto, houve também mudança de interação dos alunos entre si, bem como professor/aluno. Certamente, houve momentos de dúvidas devido a referências culturais que os alunos não podiam decodificar. Neste momento havia a interferência do professor para explicar ou bastava clicar sobre o *link* e descobrir do que se tratava. Neste contexto fica claro que, este tipo de suporte, promove a mudança de papel do professor, que passa de detentor de informações a orientador das tarefas e na solução dos problemas encontrados pelos alunos na sua realização.

Não se pode desconsiderar que, como qualquer suporte, esta ferramenta traz vantagens e desvantagens. Sendo assim, o excesso de informações pode provocar a dispersão do leitor/aprendiz, fazendo com que ele se perca e não atinja o objetivo desejado. Portanto, no momento de seu trabalho pré-pedagógico, o professor deve escolher o suporte adequado aos seus objetivos, às competências que se pretende pôr em prática e estabelecer comandos de atividades claros e pontuais.

No que concerne à prática de utilização de textos autênticos, como os livros didáticos se adaptaram a estes novos gêneros textuais? Se nos idos anos 80, introduziu-se a leitura de documentos como, recortes de jornal, cartas, panfletos publicitários, anúncios classificados, e outros documentos do

cotidiano, quais documentos são utilizados atualmente nos manuais de língua estrangeira? Efetivamente os mesmos, pois, ainda que os novos suportes tenham trazido novas formas de construir sentido, o sistema utilizado na interface do hipertexto é o escriturístico.

Observamos que os livros didáticos adaptaram-se, propondo, muitas vezes, atividades que possuem um caráter multimodal, com perguntas de compreensão que levam o leitor/aprendiz a buscar o significado nos documentos escrito e sonoro propostos pelo livro, como no exemplo abaixo encontrado no livro *Alter Ego+ 1*, p. 180.

Chercher un colocataire

FRANCE - BELGIQUE - SUISSE - ITALIE - CANADA

COLOCATION.FR
Le Jeudi de la colocation

Vous, moi, toit

Un grand merci à tous ! Depuis 10 ans, 75 000 personnes ont participé aux Jeudis de la colocation.

Besoin d'un colocataire, d'un appart ou d'infos ?
Vous recherchez une colocation ou vous en proposez une ?
Alors venez participer au prochain *Jeudi de la colocation* !

Entrée à 10 euros avec une consommation offerte.
Pour réserver votre place et recevoir les dernières nouvelles,
inscrivez-vous ci-dessous.

Mon e-mail : **OK**

1 Écoutez l'enregistrement et lisez la page Internet ci-contre. Expliquez la situation : qui sont les personnes, où sont-elles, pourquoi communiquent-elles ?

2 Réécoutez et répondez.

1. Quels sont les thèmes abordés par le jeune homme pour le choix de la colocataire ? Justifiez vos réponses. horaires et rythme de vie – goûts musicaux – cigarette – profession – vie sociale – propreté – loisirs

2. À votre avis, est-ce que la jeune femme va être choisie comme colocataire ? Justifiez votre réponse.

Figura 4. BERTHET (2015)

Verificamos, ainda, que grande parte dos documentos propostos é apresentada no formato eletrônico, e-mail, página de rede social, página de sites, etc. Embora se encontrem ali *links* e ícones remissivos, o leitor não pode interagir. Trata-se unicamente da imagem daquela página. Certamente, explorar no livro didático um texto do qual se faz um uso real no dia a dia é mais motivador do que um texto preparado com fins linguísticos, mas não promove uma plena leitura interativa. Assim, a reprodução em papel de um texto eletrônico, não é um hipertexto. A página inicial da companhia de trem (figura 2) não pode ser capturada na íntegra, pois não cabe na tela. Para termos acesso a seu conteúdo é necessário fazer uso da barra de rolagem. Acrescente-se o fato de que, como dissemos no exemplo da figura 1, o documento como

um todo é a página do livro, dessa forma, outros elementos interferem na construção de sentido: o título da lição em destaque, é um exemplo: “*Chercher un colocataire*”. Entendo que, na medida do possível, o professor poderia substituir as reproduções de textos eletrônicos pelo trabalho direto com o documento eletrônico.

O quadro Interativo

Como enfatizamos anteriormente, a pesquisa realizada com a passagem de trem aconteceu num momento em que a configuração de nosso espaço para trabalhar com as tecnologias emergentes eram salas multimídias independentes de nossa sala usual. Além disso, a conexão Internet era lenta e os smartphones não eram ainda tão popularizados. Atualmente quase não temos mais as salas com computadores, mas algumas instituições escolares possuem salas de aula equipadas com o quadro eletrônico, os ditos quadros interativos. Quando à conexão também houve mudança, passamos à banda larga, com mais velocidade e melhor acessibilidade.

Também para esta ferramenta é necessário refletir sobre atividades que realmente tirem partido desta interatividade, para que não se caia na superficialidade de seus recursos. Esta ferramenta fornece um sem número de recursos aplicáveis ao ensino de língua estrangeira, nas diferentes competências.

No tocante à compreensão escrita, uma das funcionalidades do quadro interativo é poder projetar o livro (adotado pela instituição) digitalizado, facilitando assim a indicação das etapas de leitura. Na fase das hipóteses, pode-se visualizar o documento inicial, destacando-se os paratextos: dar *zoom* na imagem para o levantamento de hipóteses, sublinhar e iluminar títulos e subtítulos, entre outros, estratégias que facilita o trabalho do professor ao auxiliar o aluno na construção de sentido.

Quanto às atividades coletivas em que o aluno deve ele mesmo trabalhar conectado, pode-se lançar mão dos seus “smartphones” e do Wi-fi da instituição ou a internet dos alunos, se assim concordarem. Existem também softwares “online”, como o *Kahoot*, onde o professor pode criar um *quizz* e propor um jogo a partir de um documento e projetá-lo. Os alunos, por sua vez, respondem de seus telefones e verificam o resultado no quadro eletrônico. Enfim, trata-se de um território muito vasto, variando entre ferramentas físicas e programas interativos. O que importa é o uso adequado que se faz deles.

Considerações finais

Podemos constatar que o hipertexto facilita a construção de sentido e é mais motivador por ser tratar de uma maneira de ler e interagir com o texto mais condizente com o comportamento do leitor atual. Verificamos ainda que promove maior interação em sala de aula, bem como faz do aluno um agente mais autônomo.

Entretanto, não se pode negar que a aplicação de tais estratégias implica uma infraestrutura que demanda investimento material e humano, à qual não se tem acesso facilmente. Se no auge da emergência destas tecnologias houve uma mobilização dos órgãos educacionais no intuito de equipar unidades escolares, promover ações para capacitação de pessoal e adaptar os currículos em função destas mudanças, o que se vê hoje, de um modo geral, é uma escola pública bem distante desta realidade. Não há infraestrutura para pôr em prática o que regem os Parâmetros curriculares no que diz respeito ao uso das tecnologias.

Neste sentido, podemos dizer que estamos mais próximos das teorias que entendem a revolução cibernética como promotora do aumento da exclusão social e intelectual. Numa sociedade tecnocrata como a nossa, não basta que nossos alunos tenham acesso à internet ou possuam um telefone inteligente. Mais do que nunca se faz necessário um olhar crítico sobre o que é difundido nas redes e nos meios de comunicação em tempo real. Talvez tenhamos nós mesmos que encontrar estratégias para diminuir esta exclusão já tão aumentada, não somente como educadores, mas como cidadãos. Assim, ainda há muito a ser pensado e dito sobre o uso salutar destas técnicas, e sobre como partir para uma ação mais efetiva.

Referências Bibliográficas

ALVES, Deborah Monteiro Maia. O hipertexto e a leitura em língua estrangeira. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

BERTHET, Annie; DAILL, Emmanuelle; HUGO, Catherine; KIZIRIAN, Véronique M. ; WAENDENDRIES, Monique. Alter Ego + 1 : Méthode de français. Versão Aliança francesa, Brasil. Paris: Hachette Livre, 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger (Org.). Prefácio. In: *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CUQ, Jan-Pierre; GRUCA Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères (Isère): PUG, 2002.

KOCH, Ingedore G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MURILLO, Julio et al. *Forum: méthode de français I*. Paris: Hachette Livre, 2000.

Sites :

<https://kahoot.com/>

<http://www.sncf.com/>

AVALIAÇÃO DE PRODUÇÃO ORAL NOS EXAMES DELF: UM OLHAR CRÍTICO

Fernanda Conceição Pacobahyba de Souza¹

Este trabalho pretende analisar a avaliação de produção oral dos exames de proficiência em língua francesa, a saber, DELF: *Diplôme d'Etudes en Langue Française* (Diploma de Estudos em Língua Francesa). Pretendemos verificar a relação entre a forma como essa competência é abordada em uma aula de Francês como Língua Estrangeira (doravante, FLE) e a expectativa que se tem do desempenho do candidato em um contexto de exame de proficiência internacional.

O DELF e o DALF: *Diplôme Approfondi de Langue Française* são diplomas oficiais concedidos pelo Ministério francês de educação nacional, de ensino superior e de pesquisa para certificar as competências dos candidatos em língua francesa. Eles se compõem de seis diplomas independentes, correspondentes aos seis níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (doravante QECRL), ferramenta desenvolvida pelo Conselho da Europa (níveis A1 a B2, para o DELF e C1 e C2, para o DALF). Este trabalho se concentra apenas no DELF, mais especificamente nos níveis A1, A2 e B1, para os quais possui habilitação de corretora neste momento.

Todas as provas são concebidas segundo a perspectiva acional do QECRL, que define os usuários da língua como atores sociais que cumprem tarefas (que não são apenas linguísticas) em circunstâncias e ambientes dados, em um domínio de ação particular, pessoal, público, educacional ou profissional. No Quadro, as quatro habilidades – compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita – ocupam o mesmo espaço de importância, em que a interação entre os locutores, seja ela oral ou escrita, culmina na comunicação efetiva. Esses exames se baseiam em saberes, experiências, habilidades pessoais nos planos linguístico, sociolinguístico e pragmático. A implementação dessa competência na realização de atividades linguísticas variadas pode destacar a compreensão, a expressão, a interação e a mediação.

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (Língua Francesa) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Professora de Língua Francesa da Aliança Francesa.

Cada exame trabalha para cada nível as quatro competências, dando um lugar mais ou menos importante para a mediação e a interação segundo os níveis. Para obter o diploma é necessário ter uma nota superior ou igual a 50/100, tendo em cada prova o mínimo de 5/25. Cada nível tem um grau de exigência diferente e não se penaliza um candidato por falta de conhecimento de algo posterior a seu nível. Para tanto, o CIEP (*Centre International d'Etudes Pédagogiques* – Centro Internacional de Estudos Pedagógicos) prevê uma descrição resumida dos conteúdos esperados (“savoir-faire”, conteúdos morfosintáticos).

Para os adolescentes escolarizados existe o DELF *Scolaire*. Concebido em 2001, trata-se de uma versão do DELF adaptada aos públicos em idade escolar (12 a 17 anos). O DELF *Scolaire* se divide em quatro níveis: A1, A2, B1 e B2. As provas são similares ao DELF *tout public*, mas a temática é adaptada ao universo dos adolescentes.

O DELF Prim, por sua vez, se destina às crianças que estudam o francês como língua estrangeira nos anos iniciais da escola. Constitui-se de três diplomas independentes uns dos outros correspondentes aos níveis A1.1, A1 e A2. Os temas são adaptados à idade do público (7 a 12 anos).

Criado em 2009, o DELF Pro corresponde à versão profissional dos diplomas DELF. Todo candidato em formação inicial ou contínua pode se apresentar ao exame. Composto de quatro diplomas independentes uns dos outros correspondentes aos quatro primeiros níveis A1 a B2 do QECRL.

Competências orais no DELF

A produção oral, competência que nos interessa particularmente, seria a capacidade de produzir enunciados bem como de reagir em uma interação em diferentes contextos de comunicação. Dessa reação, surge a necessidade de estabelecer a compreensão como par inalienável da produção, posto que, para reagir, é preciso compreender, pois nas interlocuções ocorre sempre a recepção e interpretação e a produção (auditor / produtor).

Para Guimbretière (1994), antes de chegar ao estágio da compreensão, algumas etapas são necessárias: a audição e a percepção (escuta, recepção). Segundo a autora, é preciso considerar essas diferentes etapas: primeiro o *intake* (apreensão, em francês *saisie*), a observação e depois a extração da informação na variedade de estímulos auditivos e visuais, que chegam incansavelmente ao cérebro. Em seguida, a análise e o tratamento desta informação a fim de estocar (aprender / adquirir) enquanto elemento significativo nesta aprendizagem para o aluno.

Para definir a produção oral, vamos nos concentrar em um primeiro momento na quinta competência inserida por Jean-Pierre Cuq e Isabelle Gruca (2002), a avaliação.

Avaliar uma produção oral constitui tarefa árdua, já que não há muitas pistas didáticas para fazê-lo e não há meios oficiais de ensino. A avaliação se dá, portanto, de maneira não específica, de forma que parece muitas vezes intuitiva.

O oral é fugaz e essa fugacidade é o que o torna impalpável e, como tal, difícil de avaliar e, mesmo, de justificar a avaliação feita. No entanto, para ser legitimado, o oral precisa de uma nota. Essa necessidade chama a atenção para o valor que a sociedade atribui à avaliação como meio de classificação a partir de uma nota e, da mesma forma, para importância que se dá aos diplomas, às certificações, às provas documentais, escritas de que se tem certo conhecimento. Essa valorização do papel evidencia a supremacia da escrita em relação à oralidade, uma vez que não basta dizer que se sabe algo nem prová-lo oralmente. É preciso, antes, que se tenha um papel oficial emitido por uma instituição a quem se atribuiu tal poder no mercado das trocas linguísticas. Segundo Pierre Bourdieu (1977), toda relação de comunicação é também uma relação econômica onde se representa o valor daquele que fala. O que está em questão quando dois interlocutores se falam é a relação objetiva entre suas competências, não apenas as competências linguísticas, mas também o conjunto de competências sociais: seu direito de falar depende de sua idade, de seu *status* econômico e social. No Brasil, por exemplo, a única instituição que tem permissão para aplicar os exames do DELF e do DALF é a Aliança Francesa, o que confere a essa instituição força e autoridade no ensino de FLE.

Oralidade x escrita

“Cidadão que não domina a escrita é praticamente um cidadão de segunda categoria” (Marcuschi, 2011).

Seja em contexto de língua estrangeira, ou de língua materna, a oralidade é subjugada à escrita. A sociedade e, de certa forma, a escola acreditam que o interesse da educação é a escrita, já que todos falam antes de serem escolarizados, logo seria o papel da escola ensinar a escrever. No entanto, sabemos que o registro oral varia segundo os contextos e os interlocutores, e que seria interessante conhecer algumas dessas variantes além daquela que se aprende em família, posto que há diferentes famílias, diferentes culturas, e a heterogeneidade que se faz presente na escola já diferencia os alunos por seus conhecimentos anteriores.

A oralidade não consiste apenas na emissão de sons, muito está em jogo durante uma interação: os turnos de fala, o respeito ao contexto, a situação de enunciação, etc. Muitas vezes, nossos alunos não sabem gerir esses elementos nem mesmo em língua materna e, aparentemente, não é preocupação da escola ensiná-los.

A oralidade em cursos livres

Nosso interesse está nesse contexto (escolas de idioma), que, ao contrário da escola, pretende privilegiar a oralidade em relação à escrita.

A demanda do mercado faz um grande apelo à venda da oralidade, sobretudo da expressão oral. O aluno quer “sair falando” como asseguram algumas campanhas publicitárias. No entanto, mesmo com o posicionamento dos métodos e das metodologias, ainda nesse contexto, a primazia da expressão oral não é o que acontece de fato no cotidiano de aula de FLE.

Em diversos manuais e em distintas escolas de idiomas, há a promessa de fluência, garantia de metodologia comunicativa e abordagem acional, mas na prática se pararmos para analisar os métodos além do prólogo, vemos que são poucas as atividades destinadas à produção oral.

Acreditamos que isso acontece porque mais uma vez se concebe – sobretudo o senso comum – a oralidade como mera (re)produção de sons. Ensinar uma língua também é ensinar sua estrutura, sua morfologia e sua fonética, mas não apenas. Importante seria dar atenção ao uso dessa língua, à situacionalidade, ensinar como se usa e não apenas como se produz.

É preciso não confundir oralidade com oralização da escrita. Muitos alunos, a pretexto de praticar a língua falada, pedem para ler textos em voz alta ou, quando solicitados a criar uma situação teatral, como a prática do “jeu de rôles”, querem escrever e decorar o texto escrito a fim de garantir o bom desempenho de sua “produção oral”, no que estão completamente enganados. Se a base de um texto oral é na verdade um texto escrito, não se trata então de uma produção oral genuína. Não se escreve para falar, o que será um constante desafio para o professor ao avaliar uma produção oral, seja em sala de aula, seja em um exame pontual ao longo do curso, ou em um exame de certificação como o DELF.

Histórico e implementação dos exames DELF - DALF

- 1982: Criação pelo ministro da educação nacional da França, Alain Savary, de uma comissão, (comissão Auba, nome que faz referência

a seu presidente) sobre o ensino de FLE na França. A relação estabelecida por essa comissão preconiza a criação:

1. de departamentos universitários de formações de professores de FLE;
 2. de cargos de inspetores gerais de FLE;
 3. de diplomas oficiais franceses visando a reconhecer diferentes níveis de conhecimento e prática da língua.
- 1983: Criação de graduações: (letras modernas, línguas, ciências da linguagem), menção FLE.
 1. Criação de mestrado em FLE (lançado em 1984, em 20 universidades);
 2. Criação de um grupo de trabalho encarregado de conceber o projeto de criação de diplomas de língua francesa para estrangeiros.
 - 1985: Portaria ministerial de 22 de maio sobre a criação do diploma elementar de língua francesa e do diploma aprofundado de língua francesa.
 - 1986: Abertura dos primeiros centros de exame, organização das primeiras provas e entrega dos primeiros diplomas:
 - Na França: Academia de Clermont-Ferrand;
 - No estrangeiro: No Marrocos.
 - 1987: Nomeação pelo ministro da educação nacional da comissão nacional, encarregada de supervisionar a organização e o desenvolvimento de exames no estrangeiro.
 - 1988: Decreto interministerial de 21 de setembro relativo à inscrição de estudantes estrangeiros em universidades francesas (sendo os portadores de DALF dispensados de qualquer outra avaliação de conhecimentos de língua).
 - 1991: Portaria ministerial de 04 de setembro designando os membros do conselho de orientação pedagógica - DELF / DALF.
 - 1992: Portaria modifica a de 22 de maio de 1985:
 - Subdividindo o DELF em dois graus;
 - Distribuindo o conteúdo e o desenvolvimento das provas.
 - 1998: Milionésima inscrição nos diplomas DELF-DALF desde sua criação.
 - 2001: Criação do DELF escolar na Itália.
 - 2002: Centralização da concepção dos temas DELF-DALF no CIEP.
 - 2005: Reforma dos exames: criação de 6 diplomas distintos alinhados nos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECRL).

- 2006: Criação do Diploma Inicial de Língua Francesa (DILF).
- 2008: Os titulares do nível B2 são por sua vez dispensados, por portaria, do teste linguístico para inscrição em primeiro ano em uma universidade francesa.
- Criação do DELF Prim e do DELF Pro

Em 1986, um único país estrangeiro é implicado, o Marrocos. Em 1987, quatro novos países propõem os exames: Etiópia, Hungria, Polônia e Suécia. Em 1988, Áustria, Espanha, Portugal e Turquia. Nos anos seguintes, a implementação veio fortemente: em 1991, 35 países propõem DELF / DALF. Em 1993, esse número dobra, cerca de 70 países. Atualmente, os exames são propostos em 130 países.

Importância do exame: Por que fazê-lo?

Ferramenta pedagógica, de cooperação com o internacional e de integração na França, esses diplomas são verdadeiros instrumentos de medida do dinamismo da língua francesa no mundo. Os candidatos que buscam fazer a prova têm como objetivos dentre outros:

- Ser aceito em uma universidade;
- Ser admitido em empresas;
- Obter um diploma internacional (*status*);
- Valorização do currículo;
- Conhecer o exame;
- Autoafirmação durante o estudo da língua, normalmente buscada por insegurança.

Os exames em questão constituem uma referência única em avaliação, pois leva em conta a diversidade dos ensinamentos/aprendizagens na França e no mundo, integram diferentes situações e atingem a um maior número de pessoas que qualquer outro diploma de francês.

O DELF e o DALF se destinam a todos os públicos, de todas as especialidades, idades e níveis de estudo e podem também se voltar para aspectos profissionais.

Estrutura das provas

Cada nível trabalha as 4 competências: a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita, cada uma delas com nota sobre 25 pontos, o que totaliza 100 pontos em toda a prova. Vamos

nos concentrar para cada nível naquilo que nos interessa neste trabalho, a oralidade, sobretudo a produção oral.

Observemos que para o primeiro nível, conforme grade abaixo, a prova de produção oral é dividida em três partes, a saber: *entretien dirigé* (entrevista dirigida), que consiste em uma entrevista rápida face a face com o examinador sem preparação; *échange d'informations* (troca de informações), em que o candidato sorteia algumas palavras a partir das quais ele fará perguntas ao examinador a fim de conhecê-lo melhor; e a terceira etapa, o *dialogue simulé* (diálogo simulado), em que o candidato sorteia normalmente 2 temas e escolhe uma situação que encenará junto com o examinador que tem seu papel previsto pelo enunciado do exercício. Para as duas últimas etapas (*échange d'informations* e *dialogue simulé*), o candidato tem 10 minutos de preparação.

Neste primeiro nível, como podemos verificar a partir das etapas da prova, não há ainda uma interação espontânea. A entrevista dirigida constata a compreensão do candidato e a capacidade de falar sobre si e sobre os seus interesses e suas atividades. A troca de informações verifica a capacidade do candidato de fazer perguntas. Os temas a serem sorteados no diálogo simulado são situações quotidianas em que as falas são facilmente previsíveis e podem ser antecipadas e memorizadas durante o tempo de preparação. No exemplo de prova abaixo, a situação do diálogo simulado é uma situação de compra ou de reserva, em que o candidato atua como cliente e o examinador como vendedor. Nesse caso, trata-se de uma situação quotidiana provavelmente já vivida pelo candidato, cujos atos de fala ele conhece, portanto. Além disso, as orientações do exercício (“Você se informa sobre os produtos a comprar [qualidade, preço], você compra. Para pagar, você dispõe de moedas e notas fictícias”) permitem prever as falas de ambos os personagens, como a pergunta do examinador sobre o modo de pagamento, por exemplo.

Acreditamos que essa primeira prova está de acordo com o que se espera do candidato a esse nível conforme o descritor do QECRL para o mesmo, segundo o qual o usuário elementar (A1) pode compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas assim como enunciados muito simples que visam a satisfazer necessidades concretas (como fazer uma compra, p. ex.). No entanto, o tempo de preparação muitas vezes permite que o candidato escreva todo o diálogo, alterando assim o caráter oral da produção, por vezes é preciso que o examinador intervenha para impedir que oralidade se torne oralização da escrita.

Descrição das etapas das provas DELF A1

Nature des épreuves : A1	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois ou quatre très courts documents enregistrés ayant trait à des situations de la vie quotidienne (deux écoutes). <i>Durée maximale des documents : 3 mn</i>	0 h 20 environ	/ 25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur quatre ou cinq documents écrits ayant trait à des situations de la vie quotidienne.	0 h 30	/ 25
Production écrite Épreuve en deux parties : <ul style="list-style-type: none"> - compléter une fiche, un formulaire - rédiger des phrases simples (cartes postales, messages, légendes...) sur des sujets de la vie quotidienne. 	> 0 h 30	/ 25
Production orale Épreuve en trois parties : <ul style="list-style-type: none"> - entretien dirigé - échange d'informations - dialogue simulé. 	5 à 7 mn <i>préparation : 10 mn</i>	/ 25

Durée totale des épreuves collectives : 1 heure 20

*** Note totale sur 100**

*** Seuil de réussite pour l'obtention du diplôme : 50 / 100**

*** Note minimale requise par épreuve : 5 / 25**

Exemplo de prova oral DELF A1

ÉPREUVE DE PRODUCTION ORALE

25 points



L'épreuve se déroule en trois parties : un entretien dirigé, un échange d'informations et un dialogue simulé (ou jeu de rôle). Elle dure de 5 à 7 minutes. Vous disposez de 10 minutes de préparation pour les parties 2 et 3.

■ Entretien dirigé (1 minute environ)

Vous répondez aux questions de l'examinateur sur vous, votre famille, vos goûts ou vos activités (exemples : comment vous vous appelez ?, quelle est votre nationalité ?...).

■ Echange d'informations (2 minutes environ)

À partir des cartes sur lesquelles figurent des mots, vous posez des questions à l'examinateur.

■ Dialogue simulé (ou jeu de rôle) (2 minutes environ)

Vous allez simuler une situation d'achat ou de réservation. Vous êtes le client et l'examinateur le vendeur. À partir des images que l'examinateur vous a remises, vous vous informez sur le(s) produit(s) à acheter (quantité, prix) et vous achetez. Pour payer, vous disposez de pièces de monnaie et de billets fictifs.

No nível A2, *infra*, a produção oral ainda se divide em três partes, *entretien dirigé*, o mesmo para o nível precedente, o *monologue suivi* (monólogo acompanhado) e *exercice en interaction* (exercício em interação). Como novidade com relação ao nível anterior, temos o *monologue suivi*, em que o candidato sorteia dois temas, dentre os quais ele escolhe uma pergunta a ser respondida, por exemplo, “*Quelle est votre saison préférée? Expliquez pourquoi* (Qual é sua estação preferida? Explique por que).” Essa etapa dura por volta de 2 minutos. A última etapa deste nível, o *exercice en interaction*, é bem parecida com o *dialogue simulé* do A1. O candidato sorteia 2 temas, escolhe um que descreve uma situação a ser encenada com o professor, como o exemplo do tema 6 mais à frente.

Observemos que, embora o exercício em interação tenha as mesmas características de um diálogo simulado, a situação sendo um pouco mais específica (campanha publicitária), o fator da imprevisibilidade pode aparecer, já que o candidato ao pedir detalhes sobre as condições da oferta não pode antecipar com precisão as respostas do examinador, o que lhe garante um pouco mais de espontaneidade na reação quando da encenação.

O próprio enunciado da prova já mostra que o objetivo nesse nível é um pouco mais complexo que o anterior já que aqui o candidato deve “resolver uma situação da vida cotidiana”. Conservamos a familiaridade da situação que caracteriza o usuário elementar da língua (nível A), mas acrescentamos o verbo resolver (*résoudre*), o que prevê uma problemática na situação.

Descrição das etapas das provas DELF A2

Nature des épreuves : A2	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois ou quatre courts documents enregistrés ayant trait à des situations de la vie quotidienne (deux écoutes). <i>Durée maximale des documents : 5 mn</i>	0 h 25 environ	/ 25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois ou quatre courts documents écrits ayant trait à des situations de la vie quotidienne.	0 h 30	/ 25
Production écrite Rédaction de deux brèves productions écrites (lettre amicale ou message) - décrire un événement ou des expériences personnelles - écrire pour inviter, remercier, s'excuser, demander, informer, féliciter...	0 h 45	/ 25
Production orale Épreuve en trois parties : - entretien dirigé - monologue suivi - exercice en interaction.	6 à 8 mn <i>préparation : 10 mn</i>	/ 25

Durée totale des épreuves collectives : 1 heure 40

* Note totale sur 100.

* Seuil de réussite pour l'obtention du diplôme : 50/100

* Note minimale requise par épreuve : 5/25

Exemplo de prova oral DELF A2

ÉPREUVE DE PRODUCTION ORALE

25 points

10 min de préparation

6 à 8 min de passation

**■ Consignes**

Cette épreuve d'expression orale comporte 3 parties. Elle dure de 6 à 8 minutes. Vous disposez de 10 minutes de préparation pour les parties 2 et 3.

■ Entretien dirigé

1 minute 30 environ

Après avoir salué votre examinateur, vous vous présentez (vous parlez de vous, de votre famille, de votre profession, de vos goûts, etc.). L'examinateur vous posera des questions complémentaires sur les mêmes sujets.

■ Monologue suivi

2 minutes environ

Deux sujets au choix vous sont proposés par l'examinateur.

■ Exercice en interaction

3 ou 4 minutes environ

Deux sujets au choix vous sont proposés par l'examinateur. Vous devez dialoguer avec l'examinateur afin de résoudre une situation de la vie quotidienne. Vous montrez que vous êtes capable de saluer et d'utiliser des règles de politesse.

Exemplo de tema para o exercício em interação

Sujet 6

Chez l'opticien

Vous voulez changer de lunettes et vous avez trouvé une publicité qui vous intéresse. Vous téléphonez à la boutique « Optique » pour demander des précisions, vous posez des questions sur les conditions de l'offre.

[L'examinateur joue le rôle de l'opticien(ne)]

UNE PAIRE ACHETÉE = UNE PAIRE OFFERTE

La boutique « Optique » vous offre deux paires de lunettes pour le prix d'une seule paire.

De plus, vous bénéficierez d'un chèque de 40 euros sur l'achat d'une paire de lunettes de soleil.

Boutique optique 12 rue Bolivar 69000 Lyon

Ouvert du mardi au samedi de 9h30 à 12h30 – de 14h30 à 19h30

No nível B1, por sua vez, a produção oral, ainda dividida em três partes, ganha um novo elemento, a expressão de um ponto de vista a partir de um documento desencadeador. As duas primeiras etapas são as mesmas dos níveis anteriores. No entanto, nesta prova não há tempo de preparação para o exercício de interação, como havia no nível A2. Para a terceira etapa, a expressão do ponto de vista a partir de um documento desencadeador, o candidato sorteia dois temas, dentre os quais escolhe um para apresentar após 10 minutos de preparação. Ao fim da apresentação do tema escolhido, o examinador pode fazer algumas perguntas ao candidato.

Importante remarcar com relação a esse nível (B1) que, se antes o candidato tinha 10 minutos para duas etapas distintas, agora ele conta com o mesmo tempo para uma única etapa, essa muito mais complexa. Entendemos que nesse momento o candidato não precisa mais de preparação para o exercício em interação, já que, como usuário independente segundo o QECRL, ele pode se virar na maior parte das situações encontradas em viagem a uma região onde a língua alvo (francês) é falada. No entanto, acreditamos que seja talvez prematuro, por constituir um grande salto do nível precedente, expressar uma opinião sobre temas que normalmente são tirados da imprensa francesa, que não são tão simples e que muitas vezes não correspondem ao domínio de interesse do candidato. Ponto crucial no que se refere à apresentação e à opinião sobre o tema sorteado é a interculturalidade. Frequentemente acontece de os temas encontrados nas provas dos DELF e do DALF, sobretudo a partir do nível B1, serem assuntos não muito debatidos na cultura do candidato ou ainda que são muito complexos para o vocabulário adquirido. Não ignoramos o fato de que quando aprendemos uma língua, aprendemos também sua cultura, logo, se o objetivo dos exames é certificar a proficiência do candidato na língua alvo, acreditamos que seus conhecimentos, suas competências e saber-fazer anteriores devem ser também valorizados e que sua cultura mediada pela língua materna não precise ser abolida para garantir o seu sucesso no exame.

No tema 1, por exemplo, o texto fala sobre ter aulas em casa em vez de ir à escola. Não queremos dizer que o candidato não seja capaz de expressar sua opinião sobre isso, mas é preciso ter em mente que essa é uma prática que não é comum na sociedade brasileira, por exemplo.

O tema 3, por sua vez, nos chama a atenção pela complexidade da discussão. O texto aponta o pai como autoridade maior em casa com crianças e adolescentes e a mãe como não tão apta para comandar. Acreditamos que esse texto toca em questões muito delicadas como a sociedade patriarcal e o

machismo, ainda tão presentes no mundo atual e que um candidato B1 não teria necessariamente vocabulário para defender sua opinião, já que ainda segundo o quadro, esse usuário pode produzir um discurso simples e coerente sobre temas familiares e no seu domínio de interesse, o que nem sempre é um caso nessa temática, no mínimo polêmica.

Descrição das etapas das provas DELF B1

Nature des épreuves : B1	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois documents enregistrés (deux écoutes). <i>Durée maximale des documents : 6 mn</i>	0 h 25 environ	/ 25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits : - dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée - analyser le contenu d'un document d'intérêt général.	0 h 35	/ 25
Production écrite Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article...).	0 h 45	/ 25
Production orale Épreuve en trois parties : - entretien dirigé - exercice en interaction - expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur.	0 h 15 environ <i>préparation : 0 h 10 (ne concerne que la 3^e partie de l'épreuve)</i>	/ 25

Durée totale des épreuves collectives : 1 heure 45

*** Note totale sur 100.**

*** Seuil de réussite pour l'obtention du diplôme : 50/100**

*** Note minimale requise par épreuve : 5/25**

Exemplo de prova oral DELF B1

PRODUCTION ORALE

25 points



L'épreuve se déroule en trois parties qui s'enchaînent. Elle dure entre 10 et 15 minutes. Pour la troisième partie seulement, vous disposez de 10 minutes de préparation. Cette préparation a lieu avant le déroulement de l'ensemble de l'épreuve.

■ **Entretien dirigé** (2 à 3 minutes)

Vous parlez de vous, de vos activités, de vos centres d'intérêt. Vous parlez de votre passé, de votre présent et de vos projets.

L'épreuve se déroule sur le mode d'un entretien avec l'examinateur qui amorcera le dialogue par une question (exemples : Bonjour...Pouvez- vous présenter, me parler de vous, de votre famille...).

■ **Exercice en interaction** (3 à 4 minutes)

Vous tirez au sort deux sujets parmi ceux que vous présente l'examinateur. Après en avoir choisi un, vous jouez le rôle qui vous est indiqué.

■ **Expression d'un point de vue** (5 à 7 minutes)

Vous tirez au sort deux documents parmi ceux que vous présente l'examinateur. Après en avoir choisi un, vous dégagez le thème soulevé par le document et vous présentez votre opinion sous la forme d'un exposé personnel de trois minutes environ. L'examinateur pourra vous poser quelques questions.

Sujet 1

L'école à la maison

Comment faire lorsque l'école présente plus d'inconvénients que d'avantages ? Certains ont trouvé la solution... Rester à la maison !

Eh oui ! Quand a une maman capable de vous faire la classe, pourquoi résister ? On est tellement bien chez soi !

Sujet n° 3

A la maison, le père doit représenter l'autorité

Après des décennies de discours plus ou moins contradictoires, les sociologues et les psychologues de la famille s'accordent désormais pour reconnaître que les pères doivent davantage exercer leur autorité sur leurs enfants, et ce dès le plus jeune âge. Il semble en effet que l'homme soit plus en mesure que la femme de jouer un rôle important dans le cadrage des enfants, en particulier des adolescents.

Grades de avaliação da produção oral

Dada a fugacidade da produção oral e a dificuldade de avaliá-la de forma objetiva, os exames apresentam grades de avaliação, que a partir de critérios específicos pretendem que todos os candidatos sejam avaliados de forma singular.

Todas as grades de avaliação de todos os níveis do DELF e do DALF são divididas entre conteúdo e forma, ou seja, a capacidade de dizer aquilo que se propõe, os atos de fala (conteúdo), e a maneira como se diz, os aspectos morfosintáticos, lexicais e fonéticos (forma). Os pontos atribuídos valorizam sempre mais o conteúdo do que a forma, com o que estamos de acordo, já que a comunicação é a prioridade quando se aprende uma língua estrangeira, e os erros fazem parte do processo de aprendizagem.

Essa proporção muda de um nível para outro. Observemos nas grades exemplificadas abaixo que para o nível A1, tem-se 16 pontos atribuídos ao que chamamos de conteúdo, e 9 pontos para a forma. No nível A2, tem-se 15 pontos para o conteúdo e 10 para forma. O aspecto estrutural, digamos, ganha um pouco mais de atenção a partir daqui. No nível B1, por sua vez, essa relação é quase igual, sendo 13 pontos para o conteúdo e 12 pontos para a forma, sendo aquele ainda priorizado em relação a esta.

Acreditamos que a maior valorização dos atos de fala em relação à correção gramatical é justa. No entanto, por nossa experiência na correção de exames e no uso dessas grades, pudemos verificar também que essa avaliação facilita a obtenção do diploma por parte de candidatos com um nível de correção gramatical muito fraco. Além disso, vemos desde já a contradição que se apresenta entre a aula de FLE e a avaliação, já que naquela comumente os métodos e as avaliações contínuas se concentram muito mais em tudo o que é escrito e gramatical.

Importante observar que apesar do cuidado do CIEP na formação dos corretores buscando a qualidade e a padronização internacional dos exames, muitas vezes não há examinadores suficientes para a correção dupla dos níveis iniciais, por exemplo. Assim sendo, os candidatos a níveis A1 e A2 acabam tendo um único olhar sobre sua avaliação, o que não garante a objetividade pretendida. Ainda sobre as grades, acreditamos que o sistema de meio ponto pode muitas vezes prejudicar o candidato deixando a cargo da subjetividade do examinador a penalização ou não. A possibilidade de atribuição de uma nota intermediária poderia, em alguns casos, avaliar com maior justeza.

Outro aspecto que nos chama a atenção é o mínimo de pontos para a aprovação. Como dissemos antes, para obter o diploma é necessário ter uma

nota superior ou igual a 50/100, tendo cada prova o mínimo de 5/25. Considerando esses números, vemos que na verdade, a correção gramatical, que já não é muito exigida, nem precisa de fato ser muito considerada, se levarmos em conta a quantidade de pontos atribuída ao conteúdo e o mínimo para obtenção do diploma. Não surpreende que portadores de um mesmo diploma tenham de fato níveis tão diferentes, já que um candidato que obtenha 90 no exame terá o mesmo diploma que aquele que obtiver 50. Sabemos que a diferença entre os portadores é natural, posto que são diferentes competências abordadas e diferentes os desempenhos em cada uma delas. Contudo, acreditamos que 50/100 é um valor baixo que pode até mesmo colocar em dúvida a qualidade do diploma. Pensamos que uma média um pouco mais elevada, embora possa diminuir o número de diplomas concedidos, seja também capaz de garantir a validade do diploma bem como de diminuir a distância entre seus portadores.

Exemplo A1

1 ^{re} partie - Entretien dirigé											
Peut se présenter et parler de soi en répondant à des questions personnelles simples, lentement et clairement formulées.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3,5	4	4,5	5
2 ^{ème} partie – Echange d'informations											
Peut poser des questions personnelles simples sur des sujets familiers et concrets et manifester le cas échéant qu'il/elle a compris la réponse.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3	3,5	4		
3 ^{ème} partie – Dialogue simulé											
Peut demander ou donner quelque chose à quelqu'un, comprendre ou donner des instructions simples sur des sujets concrets de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3	3,5	4		
Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3				
Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve											
Lexique (étendue)/ correction lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés relatifs à des situations concrètes.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3				
Morphosyntaxe/ correction grammaticale Peut utiliser de façon limitée des structures très simples.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3				
Maîtrise du système phonologique Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées.	0	0.5	1	1,5	2	2,5	3				

Exemplo A2

1^{ère} partie – Entretien dirigé

Peut établir un contact social, se présenter et décrire son environnement familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Peut répondre et réagir à des questions simples. Peut gérer une interaction simple.	0	0.5	1						

2^{ème} partie – Monologue suivi

Peut présenter de manière simple un événement, une activité, un projet, un lieu etc. liés à un contexte familial.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3		
Peut relier entre elles les informations apportées de manière simple et claire.	0	0.5	1	1.5	2				

3^{ème} partie – Jeu de rôle

Peut demander et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne. Peut faire, accepter ou refuser des propositions.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3	3,5	4
Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement, en utilisant les expressions courantes et en suivant les usages de base.	0	0.5	1	1.5	2				

Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve

Lexique (étendue et maîtrise) Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3		
Morphosyntaxe Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2,5	3	3,5	4
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	0	0.5	1	1,5	2	2,5	3		

Exemplo B1

1 ^{ère} partie – Entretien dirigé											
Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0.5	1	1.5	2						
<i>Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance</i>	0	0.5	1								
2 ^{ème} partie – Exercice en interaction											
Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques)	0	0.5	1								
Peut adapter les actes de parole à la situation	0	0.5	1	1.5	2						
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)	0	0.5	1	1.5	2						
3 ^{ème} partie – Expression d'un point de vue											
Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer	0	0.5	1								
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0.5	1	1.5	2	2,5					
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps	0	0.5	1	1.5							
Pour l'ensemble des 3 parties de l'épreuve											
Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases ; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4		
Morphosyntaxe Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3				

Conclusão

Segundo Jean-Pierre Cuq (2002), avaliação é “um caminho que consiste em recolher informações sobre aprendizagem, fazendo juízo de valor sobre as

informações recolhidas e decidindo sobre a continuação das aprendizagens, levando em conta a intenção da avaliação”.

Todos os professores avaliam, mas poucos saberiam definir o que é avaliação ou a melhor maneira de fazê-lo. Muitas vezes, a avaliação, sobretudo de uma produção oral em língua estrangeira, passa pela subjetividade que todos tendem a evitar.

Especialmente nos exames que interessam a este trabalho, a avaliação tem um objetivo claro que é a concessão de um diploma, sobre o que cabem alguns questionamentos: Quem avalia? Quem concede esses diplomas e qual o interesse em fazê-lo? Mediados por uma instituição, não se pode negar o caráter político, de força e poder desses exames. O número de diplomas concedidos reflete o dinamismo da língua francesa no mundo. Deve-se por isso facilitar a concessão dos mesmos?

Acreditamos que a avaliação é uma verificação da aprendizagem e que por isso ambos os processos devem coincidir. Por uma questão de coerência prezamos por uma correlação entre o que acontece em uma sala de aula de FLE e o que é cobrado em uma avaliação, principalmente para certificação. Os manuais devem estar de acordo com essas avaliações e todas as competências devem ter igual importância. Dessa forma, os exames se tornariam menos técnicos e mais interessados na verificação de fluência e dinamismo da língua.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. [1977] *A economia das trocas linguísticas*. In: ORTIZ, R. (Org.) Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

CADRE COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES, Conseil de l'Europe Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg: Didier, 2000.

CUQ, J.-P. ; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2002.

GUIMBRETIÈRE, Élisabeth. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris : Didier/Hatier, 1994.

La lettre du CIEP. Numéro spécial – Les 30 ans du DELF-DALF. France. Juillet 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita*. CEEI – UFPE. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XOzoVHyiDew>.

O SÉCULO XIX NO SÉCULO XXI: REMINISCÊNCIAS DOS MÉTODOS EM LIVROS DIDÁTICOS ATUAIS DE LÍNGUA ITALIANA

Jefferson Evaristo¹

Introdução²

Quando pensamos em aulas de língua estrangeira de italiano, é comum que nos venha a ideia de uma sala de aula em que um professor, nativo, escreve no quadro enquanto os alunos estão sentados, passivos, copiando informações, ouvindo sobre a língua e a cultura italiana. De acordo com a visão acima, o professor é o detentor do saber, culturalmente superior, e os alunos são apenas “receptores”.

Tal visão de ensino – e de metodologia –, que se perpetuou por muitas décadas (RICHARDS e RODGERS, 2003), é vista como “ultrapassada”, de acordo com as discussões e pesquisas mais recentes desenvolvidas na Academia acerca do ensino de línguas estrangeiras. Embora não sejam o foco desse trabalho, são significativos, nesse sentido, os postulados da ludodidática, *glottodidattica*, didática humanístico-afetiva e teoria pós-método, para citar apenas alguns. Em especial, a partir do surgimento e difusão dos chamados “métodos comunicativos”, é possível perceber uma grande revolução nesse processo, seja ela didático-pedagógica, instrucional, filosófica, metodológica ou comercial. A “forma” de ensino anterior, dita tradicional, cede espaço para uma nova concepção sobre ensino de línguas, baseada na comunicação oral. Precisamente, a partir do fim da década de setenta, ter um “ensino comunicativo”, com foco específico nas habilidades de fala e compreensão auditiva, passa a ser a expectativa e finalidade da maioria dos cursos de línguas, dos materiais, das (ainda denominadas) metodologias e do direcionamento pedagógico, em detrimento dos métodos anteriores, ditos “ultrapassados” e “superados”. Nesse

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos (Língua Italiana) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal Fluminense (IFF-RJ).

² O atual texto dialoga com outros trabalhos do autor em que pontos correlatos são abordados. Assim, citamos textos em que são abordadas a questão da produção oral (SILVA e GULLO, 2015), da avaliação de livros didáticos com vista ao ensino (SILVA, 2016a), da pesquisa em letras neolatinas (SILVA, 2016b) ou da própria questão aqui abordada, mas de maneira mais aprofundada (SILVA, 2016c; 2017)

cenário histórico, é possível perceber que, de uma forma cada vez mais frequente (e praticamente única), o uso do termo “comunicativo” se difundiu e se popularizou, tendo dominado o “imaginário” do ensino de línguas.

Discutiremos aqui, portanto, qual a configuração de alguns livros didáticos que se autointitulam como sendo “comunicativos”, discutindo como eles se apresentam na realidade. Para isso, tomaremos por base para a análise algumas atividades contidas no próprio livro que abordaremos, descrito oportunamente em seção posterior.

Metodologias persistentes: a didática de línguas do século XIX

O Método Gramática e Tradução

Até o século XIX, o ensino de idiomas seguia os mesmos métodos de ensino que eram utilizados desde o ensino do latim. De forma geral, à época, “o enfoque baseado no estudo do latim era considerado o caminho normal para o estudo de línguas estrangeiras na escola”³ (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 14). Até esse período, havia uma preocupação principalmente, quando não apenas, com os aspectos da gramática formal da língua, compreendendo-se aí com posição de destaque a sua morfologia e sintaxe, bem como o seu léxico. Estudar um idioma seria estudar a gramática dessa língua, estudar a sua organização sintática e suas características morfológicas, além de conhecer as suas palavras.

Sendo assim, eram comuns os exercícios de tradução de textos em língua estrangeira, em especial os textos com um “alto padrão” de uso da língua, como os literários. Falar a língua não era o objetivo inicial, e as práticas de produção oral se resumiam muitas vezes em apenas ler as frases traduzidas, de forma descontextualizada e artificial. A preocupação real concentrava-se nas habilidades de leitura e escrita, necessárias para desenvolver nos alunos uma ilustração “fiel” do sistema gramatical da língua.

Baseados nas experiências de ensino da língua latina, alguns professores iniciaram uma “adaptação” de suas práticas ao ensino de outras línguas estrangeiras modernas. Surgiu então nos Estados Unidos, na metade do século

³ “este enfoque basado en el estudio del latín se consideraba el camino normal para el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas” (tradução nossa)

XIX, o primeiro método de ensino de idiomas estruturado da forma como hoje os conhecemos: o método Gramática e Tradução⁴.

Algumas de suas principais características definidoras são:

- Ensino da língua com o principal objetivo de ler sua literatura e beneficiar-se do desenvolvimento intelectual que resultaria desse estudo;
- Desenvolvimento das habilidades de uso e manejo da gramática da língua estrangeira, necessária para a apreensão “perfeita” de seu conhecimento;
- Análise detalhada de regras gramaticais para depois servirem de base para a aplicação à tradução;
- Leitura e escrita como focos principais, com pouca ou nenhuma preocupação com as habilidades de fala ou escuta;
- Foco no desenvolvimento de vocabulário, com constante uso de listas bilíngues de palavras;
- Importância de dicionários e memorização de palavras;
- Uso da língua materna dos estudantes como base de ensino;
- Ênfase na correção gramatical, especialmente na sintaxe.

(RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 15-16, adap.)

Esse método, com algumas modificações, constituiu-se como a base do ensino de idiomas desde o século XIX até meados da década de quarenta do século passado. Atualmente, ainda é possível encontrá-lo em uso em algumas partes do mundo, apesar de suas muitas críticas.

Uma primeira crítica que o método recebeu foi, naturalmente, a posição primaz concedida para a gramática no ensino. A partir dessa posição, portanto, eram deixadas de lado a fala e a compreensão auditiva, dois elementos importantes para o efetivo domínio de uma língua estrangeira. Além disso, outra crítica comum era a decepção dos estudantes com o ensino, pois se desmotivavam a continuar no processo. A entediante tarefa de traduzir e memorizar listas de palavras e orações passava a quem das expectativas reais de uso da língua pelos alunos.

Com as sucessivas críticas que o Método Gramática e Tradução recebia e impulsionado pelo *Movimento de Reforma*, que se propunha a reformular o ensino de idiomas, o Método Direto surge da preocupação dos estudiosos de

⁴ Como expusemos, embora seus princípios advenham desde o ensino de latim – ou seja, anterior ao século XIX –, sua estruturação como um método, da forma como os abordamos aqui, é datada do século XIX (RICHARDS e RODGERS, 2003; MELERO ADABIA, 2000)

elaborar um método que pudesse ser centrado não mais na gramática, mas na própria língua em si.

Nele, se “*defendia que uma língua estrangeira poderia ser ensinada sem traduzir ou usar a língua materna do aluno, se se transmitisse o significado diretamente através da demonstração e da ação*”⁵. (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 21). De acordo com Franke, um de seus teóricos,

uma língua poderia ser ensinada melhor usando-a ativamente em aula. Mais do que aplicar procedimentos analíticos centrados na explicação das regras gramaticais, os professores devem estimular o uso espontâneo e direto da língua estrangeira em aula. Os alunos devem, portanto, ser capazes de inferir as regras gramaticais⁶ (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 21)

Prestava-se, portanto, atenção nos aspectos interacionais da língua, na sua pronúncia, no seu uso (nesse momento, não se falava ainda em contexto) e na sua compreensão. Recursos como a mímica, a paráfrase, os desenhos, a atuação e a demonstração (ao invés da explicação simples) eram amplamente utilizados, sempre em língua estrangeira, num esforço sistemático de não se utilizar a língua materna dos alunos em nenhum momento.

Algumas de suas principais características definidoras são:

- Ensino baseado apenas na língua estrangeira;
- Entendimento da língua como um objeto;
- A produção oral sendo desenvolvida de forma gradual e constante, num ritmo por vezes mecanizado;
- Ensino indutivo para a gramática;
- Utilização de professores nativos para o ensino;
- Pouca utilização de recursos escritos, ressaltando assim a ênfase no uso da língua;
- Total abolição da tradução como estratégia de ensino;
- Explicação centrada na associação de ideias e não na explicação.

(RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 20-22, adap.)

⁵ “defendían que una lengua extranjera podía enseñarse sin traducir o usar la lengua materna del alumno si se transmitía el significado diretamente a través de la demostración y la acción” (tradução nossa)

⁶ “uma lengua podía enseñarse mejor usandola activamente en el aula. Más que aplicar procedimientos analíticos centrados en la explicación de las reglas gramaticales, los profesores deben estimular el uso espontaneo y directo de la lengua extranjera en el aula. Los alumnos deben, por tanto, ser capaces de inferir las reglas gramaticales”

Portanto, se até a metade da década de quarenta o ensino era baseado em vocabulário e domínio de gramática, com o Método Direto a ênfase passava a ser dada para a língua, em seus aspectos de oralidade e compreensão auditiva. Como podemos visualizar, dentro do contexto da busca pelo “método perfeito” (BROWN, 2001), o Método Direto apresentava-se como uma “correção” dos erros cometidos por seu antecessor. Ainda assim, essa virada não deixou de ser feita com muitos excessos, como a total restrição à língua materna e a abolição de todas as explicações gramaticais em detrimento de demonstrações e associações.

Apesar de conseguir uma grande aceitação em escolas privadas, tendo a alta motivação dos estudantes como um grande chamariz, o mesmo efeito não era conseguido em escolas públicas. Um dos elementos de diferenciação entre escolas públicas e privadas eram os professores, que na rede privada eram quase sempre nativos e/ou bons conhecedores do idioma estrangeiro, em detrimento de professores com pouca fluência na rede pública.

Além disso, o método não dispunha de uma fundamentada base teórica (principalmente em linguística aplicada), o que implicava em grandes críticas acadêmicas, que o definiam seus pressupostos como uma “intuição” sem fundamentação teórica. Argumentavam ainda que a aplicação estrita do método seria contraproducente, já que o constante esforço para não se utilizar a língua materna seria perda de tempo, quando uma simples explicação seria a maneira mais eficaz de se conseguir a compreensão. Ainda assim, o Método Direto possui uma importância histórica por introduzir a discussão sobre o ensino de línguas em si, já tendo como base as teorias sociocientíficas da época.

Muitos outros métodos foram se sucedendo no século XX, de forma que diversas foram as abordagens que prevaleceram no ensino de línguas, até que tivéssemos a prevalência da Abordagem Comunicativa. Citamos aqui apenas dois desses métodos, por considerarmos que eles serão importantes para a análise que faremos a seguir. Entretanto, antes, será necessário discutirmos brevemente a Abordagem Comunicativa.

Pressupostos básicos sobre a Abordagem Comunicativa

A partir especialmente da década de sessenta do século XX, uma série de mudanças foi realizada – ou pretendia-se que elas se realizassem –, na tentativa de abarcar as necessidades sócio-históricas das diferentes sociedades nas quais a Abordagem Comunicativa (AC) (RICHARDS e RODGERS, 2003; ALMEIDA FILHO, 2010; RICHARDS, 2006; BORNETTO, 1998) era utilizada no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeiras (BRYDON, 2011; SCHMITZ, 2012). Essas mudanças diziam respeito especialmente às situações comunicativas

e às capacidades de uso da linguagem em si, adequadas no interior da chamada *Abordagem Comunicativa de Línguas Estrangeiras*⁷ (ACLE). Diferentemente dos métodos tradicionais, com foco ora nas estruturas linguísticas, no vocabulário e no léxico, ora nas habilidades de leitura, escrita e tradução, a AC foi desenvolvida a partir da necessidade de propiciar usos situados da língua, que favorecessem o desenvolvimento de competências de uso da linguagem que pudessem dar conta das demandas de comunicação internacional (para interação em situações de negócios, viagens, estudo, trabalho e família, dentre outros).

Atualmente, podemos dizer que a vida do mundo globalizado em que estamos faz com que tenhamos a necessidade de interagir em língua estrangeira em diferentes situações. Mais do que antes, a interação oral ganha destaque e importância (cf. Richards e Rodgers, 2003; Brydon, 2011), muito por conta das atuais demandas da vida em uma sociedade globalizada, internacionalizada. As necessidades de comunicação oral (e não apenas leitura e escrita) foram, essencialmente, os motivadores do surgimento da AICLE por volta da década de oitenta do último século. Também devem ser considerados os avanços teóricos da psicolinguística, da neurolinguística, da psicologia e da linguística aplicada, campos que influenciaram as discussões da AC e que ajudaram a modelá-la.

De qualquer forma, ainda que nos estudos acadêmicos a teoria do “pós-método”⁸ (KUMARAVADIVELU, 2006) seja a mais recorrente e estudada na atualidade, o Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras (EACLE) continua a predominar no cenário escolar, mesmo que apenas na teoria. É, inclusive, a orientação didático-pedagógica que aparece nos livros didáticos – também naquele que será o *corpus* desse texto.

Martinez diz que “*a didática só pode ser concebida por meio de um conjunto de hipóteses e de princípios que permitam ao professor aperfeiçoar os processos de aprendizagem da língua estrangeira*” (2009, p. 11). Poderíamos completar: aperfeiçoar também os livros didáticos de língua estrangeira.

⁷ Embora não sejam os principais autores teóricos dessa pesquisa, não podemos deixar de citar importantes nomes que abordam o tema, como Larsen-Freeman (1986), Littlewood (1981) e Widdowson (1979). No Brasil, são igualmente relevantes os trabalhos de Leffa (1988). Ainda que de forma unânime esses autores tenham abordado o ensino de língua inglesa, as teorias e propostas apresentadas podem ser utilizadas (mesmo que adaptadas) para o ensino de qualquer outra língua estrangeira moderna.

⁸ Como a teoria do “Pós-Método” não é mencionada no corpus analisado, não a detalharemos nesse projeto. Da mesma maneira, outras possíveis teorias que orientam o ensino (de línguas) não serão aprofundadas, recebendo apenas menção e indicação de autores para aprofundamento.

Uma das características do ECLE é a desconstrução da figura do professor como o “detentor de conhecimento”, aquele que sabe tudo sobre a disciplina e tem a função de “passá-la” para os alunos, que são meros “receptores” – parábola do condutor. Essa imagem é substituída pela de uma comunidade *dialógica* (BAKHTIN, 2011), uma *comunidade de interação*, em que todos têm direito ao domínio da língua e o exercitam dentro desse grupo de forma multidirecional⁹, em que os próprios alunos passam a ser também construtores da língua – do significado da língua. Tal posicionamento teórico nos leva a pensar e investigar qual representação de língua é possível encontrar nos livros didáticos e analisar como se entende a língua nesses materiais.

Segundo essa base teórica, um aluno nunca assume apenas uma função de “aluno” no cenário escolar; ele involuntariamente assume também a de “construtor” e “(re)significador” da língua. Ele passa a ter um papel ativo no seu aprendizado, ajudando, interferindo, modificando e direcionando o seu processo de aprendizagem. Já o professor, ao passo em que permite a interação e as trocas entre si e os alunos (e entre os próprios alunos), assume o papel de um “facilitador” do ensino, de mais um dos elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – não mais aquele papel de ser o principal elemento do processo em questão.

Ao mesmo tempo, ao passo em que somos “professores” que se utilizam dos materiais de corpus apresentados, somos também os “pesquisadores” que investigam cientificamente esse mesmo corpus de pesquisa. Somos, por assim dizer, “professores pesquisadores”. Isso se dá porque

o professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivo e superar as próprias deficiências. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46)

Por adequação ao espaço de que dispomos, não aprofundaremos mais a questão. Consideramos que ela já foi largamente discutida em outros trabalhos do autor, como em Silva e Gullo (2015), Silva (2016a; 2016b; 2016c; 2017) e,

⁹ De um aluno para outro aluno, de um aluno para o professor, do livro para o aluno, do professor para o aluno, do livro para o professor, dentre outros. Essa imagem substitui a visão unidirecional de ensino, partindo do professor para os alunos (KUMARAVADIVELU, 2006).

especialmente, Silva (2016d). Sugerimos aos interessados a leitura atenta dos referidos textos. Acreditamos que a teoria que aqui brevemente expusemos seja já o suficiente para as análises que agora faremos.

Na teoria, o século XXI; na prática, o século XIX: reminiscências do método

Na pesquisa de mestrado que realizamos (SILVA, 2016d), trabalhamos com três livros didáticos da editora italiana *Alma Edizioni*. Os livros – *Chiaro! A1* (2010), *Domani 1* (2010) e *Nuovo Espresso 1* (2014) – são alguns dos mais representativos em uso no Brasil, tanto pela sua adesão quanto pela representatividade da editora. Para nossa análise, optamos por escolher apenas o livro *Chiaro A1!*, buscando assim manter nossa proposta de adequação tanto ao espaço que dispomos quanto ao tema que aqui investigamos.

Como corpus de análise, optamos por investigar a primeira unidade do material. Acreditamos que a primeira unidade é a mais representativa de qualquer livro didático, por ser a apresentação inicial que o material oferece, sendo o primeiro contato dele com seus usuários. Também considerando a extensão do texto que apresentamos, a opção por restringir o corpus à primeira unidade fica mais justificada.

Discutiremos algumas das atividades apresentadas no livro *Chiaro A1!*, indicando-as de acordo com o número que possuem no próprio material. Confrontaremos cada uma delas com a teoria que apresentamos anteriormente.

Na atividade 2, alínea (a) (figura 1), há a indicação de que essa atividade é uma que deve “trabalhar com o léxico”. É proposto que os alunos associem uma lista de palavras a uma lista de imagens, fazendo referências a “coisas da Itália”, como vinho, massa, ópera e museu – áreas em que, de fato, a Itália se destaca e é reconhecida mundialmente: cultura e culinária. É apresentada ainda a imagem de um mercado, de um trem e de uma estação – elementos facilmente encontráveis em qualquer outro país e que não representam, necessariamente, “coisas da Itália” – como o nome da atividade sugere.

2

Cose d'Italia

iii

LAVORARE CON IL LESSICO

a Associa le parole alle immagini.
Poi verifica i tuoi risultati con alcuni compagni.

<input type="checkbox"/> pasta	<input type="checkbox"/> museo	<input type="checkbox"/> mercato	<input type="checkbox"/> mare
<input type="checkbox"/> gelato	<input type="checkbox"/> stazione	<input type="checkbox"/> macchina	<input type="checkbox"/> opera
<input type="checkbox"/> vino	<input type="checkbox"/> piazza	<input type="checkbox"/> treno	<input type="checkbox"/> albergo



Figura 1

Já na alínea (b) (figura 2), a ação deve ser dividir as palavras da seção (a) em quatro colunas diferentes: comida e bebida, transportes, tempo livre e férias. Para os alunos, diferenciar o que é possível fazer no tempo livre e nas férias pode ser uma tarefa difícil, uma vez que “ir à praia” pode ser uma tarefa a ser realizada tanto nas férias como em um tempo livre, bem como visitar um museu, por exemplo.



Figura 2

Por fim, na alínea (c) (figura 3), os alunos devem escolher um colega de classe e discutir entre si quais outras palavras italianas conhecem, fazendo uma lista e organizando-as por categoria.

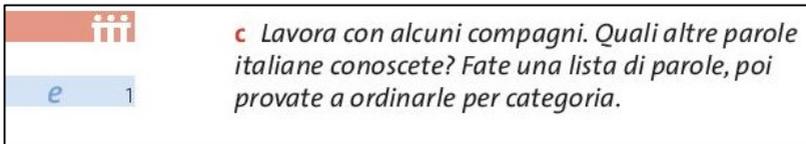


Figura 3

Identificamos aqui que as atividades propostas não podem ser ditas como sendo pertencentes a uma AC, já que elas representariam apenas uma recordação de palavras de forma descontextualizada, com uma posterior divisão delas em grupos. Da forma como é exposta, a atividade se assemelha ao Método Gramática e Tradução (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 13-16). Ainda que, aqui, ele não seja aplicado à língua latina, mantém ainda as ações que eram esperadas naquela situação de aprendizado. Em seção anterior desse texto, vimos a partir de Martinez (2009, p. 68) o seguinte:

Isso nos leva a evocar o exemplo do léxico. Sem simplificar em excesso, digamos que o aprendiz geralmente trabalhe a partir de listas de palavras que ele tem de memorizar. O reagrupamento dessas palavras por temas e em uma apresentação adequada constituiria um progresso. A partir disso, passou-se a uma abordagem mais integrativa e dinâmica dos conteúdos semânticos (noções, funções) sempre inscritos no jogo das atividades discursivas.

A atividade descrita termina exatamente antes de onde deveria começar: uma abordagem que integrasse os alunos e as habilidades necessárias para utilizar a língua de forma nocional em uma cena enunciativa (MAINGUENEAU, 2002)

Para a atividade 11 (figura 4), a proposta (a) é que os alunos repitam as frases que podem ser utilizadas para se comunicar em sala de aula, com um espaço ao lado para que o aluno escreva a tradução dessas frases. Em seguida, precisam ler as frases para o professor (b).

11 Per comunicare in classe LEGGERE E ANALIZZARE

a *Che cosa si dice in classe per chiedere aiuto?*
Scrivi la traduzione delle domande in italiano nella tua lingua.

A che pagina?

Come si dice?

Come si scrive?

Che cosa significa?

Come, scusi?

Come si pronuncia questa parola?

Pu ripetere, per favore?

Figura 4

Como já abordamos em análise anterior, uma das características do Método Gramática e Tradução (RICHARDS e RODGERS, 2003; p. 15-16) era a elaboração de listas bilíngues de palavras e expressões, que depois poderiam ser utilizadas. Aqui, como no método do século XIX, não há um contexto, não há uma explicação e nem há um exemplo de quando seria possível utilizar cada frase. Nenhum contexto é apresentado¹⁰ e nenhum trabalho com a funcionalidade da língua é feito, cabendo ao aluno apenas memorizar a frase e sua tradução para utilizar em outro momento – que, entretanto, não é exemplificado. De maneira contrária, na AC, os alunos são estimulados a entenderem o sentido das palavras e expressões e a sua utilização no próprio contexto, já que em situações diferentes as mesmas podem ter sentidos diferentes.

¹⁰ Entretanto, para alguns autores, a própria sala de aula pode ser definida como o contexto da atividade.

Nem mesmo a proposta da alínea (b) (figura 5) de pedir que os alunos façam quatro perguntas ao professor pode ser vista como sendo coerente com a AC. Não se recria nenhuma situação-modelo de uso da língua, nem são indicados possíveis contextos em que as perguntas teriam sentido. Apenas há a necessidade de leitura das frases – o que, *a priori*, não pressupõe nenhuma interação oral entre os falantes.

SCRIVERE E PARLARE

b *Lavora con un compagno. Fate quattro domande all'insegnante con le formule indicate al punto 11a.*

Figura 5

Na última atividade da unidade, a 16 (fig. 6), há uma revisão de alguns elementos. Em (a), é proposto que os alunos ordenem em uma lista de palavras as que são masculinas e as que são femininas. Em (b), devem trabalhar em duplas para descobrir na lição substantivos e ordená-los de acordo com a divisão anterior de masculinos e femininos. Há uma disputa em questão, em que o vencedor será aquele que conseguir criar a maior lista de substantivos de forma correta. O livro indica que essa é uma atividade para *scoprire la grammatica*, descobrir a gramática.

16

Ricapitoliamo!

SCOPRIRE LA GRAMMATICA

a *Maschile o femminile?*
Ordina le parole della lista nella colonna giusta.

numero	signora	telefono
cellulare	voce	pasta

♂

cellulare

♀

voce

b *Lavora con un compagno. Cercate in questa lezione altri sostantivi e ordinateli come al punto 16a. Vince la coppia che ordina il maggior numero di parole in modo corretto.*

Figura 6

De fato, embora seja uma crítica que a AC recebeu historicamente (RICHARDS e RODGERS, 2003; ALMEIDA FILHO, 2010), não há em seus pressupostos uma intenção de “abolição” da gramática. Não é uma defesa da AC que “não se ensine gramática”, ou proposta similar. O que se coloca é que ela deve ser vista de forma integrada, como um meio para o ensino, nunca com o fim em si mesma. Assim, a proposta que aqui se coloca é, em parte, coerente com a AC, pois busca recuperar um “trabalho gramatical”, embora esse não esteja dentro da perspectiva da AC em (a) – os alunos devem apenas “selecionar” as palavras masculinas e femininas –, estando apenas em (b) – os alunos devem, em duplas, discutir e localizar as palavras, interagindo e dando sentido à atividade através da disputa que se estabelece. O foco da atividade, efetivamente, é a simples divisão em palavras masculinas e femininas, associando tanto uma análise puramente lexical quanto uma puramente morfológica.

Considerações finais

Como podemos ver, há inúmeras atividades¹¹ que se adequam, não aos pressupostos comunicativos assumidos pelo livro, mas a pressupostos defendidos por métodos do século XIX, como o Gramática e Tradução e o Método Direto.

Isso representa, em outras palavras, que o LD possui uma quantidade significativa de atividades que não são condizentes com a forma de ensino através da qual ele se define. Ainda em outras palavras, isso quer dizer que, em uma análise aprofundada, o livro não cumpre com aquilo que ele se dispôs metodologicamente a fazer.

Ou, se preferirmos, as análises nos indicam que, de uma forma geral, não é possível identificar no LD em questão uma configuração que o defina como tendo um “ensino comunicativo”.

Tal resultado ilustra os problemas identificados em algumas atividades, que não possuíam características comunicativas – à revelia de assim se identificarem. Foi o que encontramos nas atividades analisadas, todas elas trazendo em sua essência pressupostos indevidos para aquilo que o livro apresenta como sua metodologia – o que pode indicar, ainda, uma falha metodológica na concepção do próprio livro.

Por fim, reafirmamos, demonstra como a “concepção comunicativa” do material é falha, seja no plano conceitual, seja no didático-pedagógico. Todas

¹¹ Em Silva (2016d) há uma análise mais aprofundada de cada uma das atividades que compõem a unidade. O resultado final não difere do recorte que aqui apresentamos.

essas falhas são um indicativo evidente de que, em sua utilização, os alunos terão problemas em identificar com clareza as propostas e a coerência das atividades propostas pelo livro, de forma a entendermos que, em última instância, o próprio aprendizado em si possa ser prejudicado, uma vez que se orienta por premissas confusas, falhas e/ou inverdades.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2010

_____. *Linguística Aplicada - ensino de língua e comunicação*. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2007

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy* (second edition) New York: Longman, 2001

BRYDON, D. *Local needs, global contexts: learning New Literacies*. IN: MACIEL, R.; ARAUJO, V. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press. England, 1986

LEFFA, Vilson J. *Metodologia do ensino de línguas*. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236

LITTLEWOOD, Willian T. *Communicative language teaching*. Cambridge University Press. New York, 1981

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. New Jersey, 2006

MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. Trad. Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. – 3 ° Ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola editorial, 2009

MELERO ABADÍA, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

RICHARDS, Jack C. *O ensino comunicativo de línguas*. São Paulo: SBS Editora, 2006

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 2ª edição Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SCHMITZ, J. *To ELF or not ELF?'' (English as Língua Franca): That's the question for Applied Linguistics in a globalized world*. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 249-284, 2012

SILVA, J. E. N.. *Método, Metodologia e Abordagem Comunicativa em livros didáticos de língua italiana como língua estrangeira*. *Palimpsesto*, v. 25, p. 451-454, 2017

_____. a. *Livros didáticos de italiano para estrangeiros: critérios de avaliação e possíveis impactos para o ensino*. In: Annita Gullo; Luiz Carlos Balga Rodrigues. (Org.). *Ensinando e aprendendo línguas neolatinas*. 1ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016, v. 1, p. 1-13

_____. b. *Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de Língua Italiana*. *Cadernos Neolatinos (UFRJ)*, v. 1, p. 60-71, 2016.

_____. c. *Análise e crítica de livros didáticos de língua italiana como língua estrangeira: método, metodologia e abordagem comunicativa em perspectiva*. In: XVI Colóquio PPGLN, 2016, Rio de Janeiro. *Anais do XVI Colóquio de Pós-graduação e Pesquisa em Letras Neolatinas*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. v. 1. p. 110-117

_____. d. *Análise e crítica de materiais didáticos de língua italiana como língua estrangeira: método, e abordagem comunicativa em perspectiva*. *Dissertação (Mestrado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, J. E. N.; GULLO, A.. *A produção oral em um livro didático de italiano para estrangeiros*. *Fórum Linguístico (Online)*, v. 12, p. 966, 2015.

WIDDOWSON, HENRY G. *Teaching language as communication*. Oxford University Press. Oxford: 1979.

AVALIAÇÕES DE FRANCÊS EM CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE MINHAS PRÓPRIAS PRODUÇÕES AVALIATIVAS

*Kelly Virginia Martins*¹

Introdução

A avaliação compõe tradicionalmente o conjunto de procedimentos que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o uso desse importante instrumento pedagógico representa muitas vezes uma forma de tão somente medir, quantificar um conhecimento. Em virtude de seu inevitável caráter comparativo, a avaliação incorporou, ao longo do tempo, valores relativos a penas e a reprovações, promovendo emoções negativas nos alunos. Para Chouinard (2003), algumas práticas avaliativas que se baseiam na comparação social tendem a diminuir as percepções de si mesmo e as expectativas de sucesso dos alunos, quando essas comparações não os favorecem. Nesse sentido, os alunos que vivenciam experiências negativas decorrentes de um baixo desempenho numa avaliação podem, motivados por sentimentos negativos, se autodepreciarem, apresentando comportamentos pouco favoráveis ao desenvolvimento de suas competências.

A avaliação sempre me causou certo desconforto, não apenas pela sua evidente conotação negativa junto aos alunos, mas por eu mesma não ter uma opinião claramente definida em relação a ela. Apesar de minha predileção por modelos avaliativos que combatam o aumento da desigualdade e que sejam realizados de forma espontânea e processual, devo admitir que o modelo tradicional, não raras vezes, acaba sendo a única opção possível frente a nossa realidade profissional. Não se pode negar que a grande demanda da atividade docente, com extensos programas pedagógicos, com materiais didáticos quase sempre ineficientes para abarcarem as necessidades do processo de ensino-aprendizagem, com uma carga horária exaustiva que não supre o enorme número de tarefas a cumprir, com turmas numerosas e com a participação em diversos projetos educacionais, inviabiliza a *mise en place* de um modelo avaliativo que requeira, além de expressiva carga horária, grande dedicação e coconstrução com o aluno.

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (Língua Francesa) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Professora de Língua Francesa do Colégio Pedro II.

Nesse sentido, não desejo aqui balizar um discurso favorável à avaliação formativa a qual, evidentemente, se mostra como o modelo avaliativo mais probo e formador. Especialmente no âmbito do ensino de francês língua estrangeira (FLE), mostra-se cada vez mais em voga avaliação processual, cuja finalidade é defendida por Cuq & Gruca (2005) como um ato, antes de tudo, formativo, que se situa ao longo da aprendizagem e que contribui significativamente para a aquisição de uma língua estrangeira. Cuq & Gruca afirmam ainda que o ato de avaliar não deve ser um fim, mas um meio. Percebe-se, portanto, que defender a avaliação como importante instrumento de formação do aluno não é algo negligenciado nas discussões em torno do FLE, porém, não constitui o objetivo deste trabalho discorrer sobre o quão produtor é a aplicação de uma avaliação que esteja para além do resultado numérico, com vistas à formação mais ampla e efetiva do aluno. O que desejo desenvolver aqui são reflexões sobre o modelo de avaliação com o qual trabalho, hoje, em uma escola pública de Ensino Básico na cidade do Rio de Janeiro. É sob o ponto de vista de professora elaboradora de avaliações embasadas em modelos tradicionais que pretendo fundamentar meu trabalho.

Prática reflexiva: condição primeira do educador

A reflexão sobre seus próprios procedimentos pedagógicos integra um conjunto de práticas que, particularmente, julgo necessário para o aperfeiçoamento do trabalho docente. Distanciando-se desse exercício essencial para qualquer atividade profissional, assume-se o risco do enrijecimento, através de comportamentos nocivos, cujo impacto compromete não apenas o desempenho dos alunos, mas também a própria práxis do professor. Nessa perspectiva, reconhece-se que a construção de uma prática reflexiva favorece a contestação de “verdades” absolutas, além de possibilitar a percepção dos pontos falhos e a reformulação de conceitos que venham a ser úteis no trabalho docente. O engajamento crítico do educador parece-me uma condição indispensável para aquele que reconhece o quão equivocada é a percepção do professor que se vê tão somente como um transmissor de conhecimentos. A reflexão sobre a prática docente, para além de um discurso academicista moderno, representa condição primeira de um educador, para o qual a ética é atributo inseparável de seu próprio fazer. É nesse sentido, no esforço de alcançar uma reflexão autêntica, que me disponho a compartilhar aqui algumas questões em torno da elaboração de avaliações de francês no âmbito de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.

Um sentimento de fracasso, de impotência, de desconforto, de sofrimento desencadeia uma reflexão espontânea para todo ser humano e também para o profissional. (...) sua reflexão é alimentada também pela vontade de fazer seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética. (Perrenoud: 1999, p.10).

Reconheço que a prática reflexiva não resulta de um processo genuinamente sereno. Antes de tudo, ela é precedida de momentos de grande conturbação e, por conseguinte, de um enorme sentimento de frustração e de impotência frente aos desafios da educação. Segundo Perrenoud (1999) a reflexão surge exatamente no interior do conflito, no qual o desconforto gerado será o grande propulsor do processo reflexivo. Percebe-se, portanto, que ter uma postura crítica diante de suas próprias práticas pedagógicas se mostra, desde o início, um processo inquietante (não raras vezes, doloroso!) o qual nos coloca em confrontação com valores que, frequentemente, compuseram nossa construção identitária e respaldaram nossas experiências até aqui. É nesse árduo processo de questionamentos e (re)validações de perspectivas que situo alguns aspectos que impulsionaram o presente trabalho.

No tocante à avaliação nos moldes tradicionais, como tem sido aplicada na escola ainda hoje, pode-se afirmar que pouco tem sido o proveito desse instrumento pedagógico no sentido de promover o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação tradicional, pautada na nota e cujo objetivo é tão somente mensurar, quantificar o conhecimento do aluno, tem representado ao longo do tempo um dos maiores fatores de constrangimento social no contexto escolar. Para Chouinard (2003), a prática avaliativa tradicional exalta a comparação social e tende a diminuir as percepções de si e das expectativas de sucesso dos alunos quando os resultados não lhes são favoráveis.

Ainsi, certaines pratiques évaluatives, comme celles mettant l'accent sur la comparaison sociale, tendent à diminuer les perceptions de soi et les attentes de succès des élèves quand ces comparaisons ne les avantagent pas. Ces pratiques conduisent un nombre considérable d'élèves à ressentir des émotions négatives et à s'engager dans des comportements d'autodépréciation et d'évitement peu propices au développement des compétences (Chouinard : 2003, p.7).

A problemática do constrangimento social, para além das implicações psicológicas, incorpora algo extremamente inquietante que é a (re)produção de desigualdade na escola. O fato de haver um único modelo de instrumento

avaliativo, com características engessadas no que se refere às possibilidades variadas de respostas, acaba sendo um fator agravante das diferenças sociais. Para Bourdieu (1996), o sistema escolar não apenas reproduz todas as diferenças de classes, como coopera para a manutenção da desigualdade social, cuja violência simbólica favorece o apagamento de vozes de sujeitos que não terão os mesmos recursos para acessar e executar as mesmas funções comunicativas. A avaliação tradicional, portanto, pode ser entendida como um instrumento opressor que acentua a desigualdade e muito pouco (ou quase nada!) favorece as potencialidades do aluno. Através da avaliação, a escola acaba se confirmando como uma instituição coerciva, na qual a classe hegemônica ratifica seu *status*.

Certamente, o desempenho medido por notas pontuais e, raramente relativizadas por outros meios apreciativos, representa o ponto central de minhas inquietações enquanto professora elaboradora de avaliações de francês, uma vez que, conforme mencionado acima, a avaliação tradicional é instrumento claro de processos de poder no âmbito escolar e, inevitavelmente, produtor de desigualdade impregnado de ideologias. Contudo, algumas outras questões em torno da avaliação também me estimulam a reflexão por serem pontos relevantes no processo de ensino-aprendizagem: a análise do perfil das avaliações em correlação com os livros didáticos utilizados, além das dificuldades pessoais em desvencilhar-me, enquanto elaboradora, dos modelos tradicionais de avaliação, a fim de evitar a exclusão de alunos que apresentem dificuldades de ordem estrutural da língua francesa. Considero relevante, ainda, investigar como a tendência contemporânea de combate ao enquadramento social e a exclusão atua no contexto escolar em prol do respeito à diversidade humana e às múltiplas potencialidades dos alunos. Ora, uma avaliação que padroniza resultados para turmas com trinta, trinta e cinco alunos, parece não prestigiar a riqueza dessa diversidade de competências.

“Não é confortável tomar, de fato ou de direito, grandes liberdades em relação à tradição, pois nos sentimos pessoalmente responsáveis por nossos erros, (...) ao passo que quando ‘seguimos a direção’ podemos nos esconder atrás do ‘sistema’, das regras etc.” (Perrenoud: 1999, p.157).

Segundo Perrenoud (1999), muitas vezes nos escondemos atrás do sistema a fim de evitarmos um enfrentamento. Seja por essa recusa de implicação pessoal, seja pelo inchaço no programa a ser cumprido ou inadequação do material didático, seja pela carga horária ineficiente a um

trabalho de avaliação contínua e processual, o fato é que, se a língua francesa representa um diferencial na formação do aluno, muito ainda pode ser feito no sentido de adequar as ações pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de suas aptidões e à promoção de um ensino menos excludente e mais igualitário.

Percebe-se que, apesar de Perrenoud (1999) alegar que a prática reflexiva não é uma metodologia de pesquisa, reflexões como as que busquei delinear nesse capítulo não podem passar despercebidas ao olhar do professor que busca uma visão crítica de seu próprio fazer. O modelo de avaliação somativo, embasado tão exclusivamente na nota, ainda que represente o modelo de predileção social, não pode ser a única fonte apreciativa do conhecimento do aluno.

A elaboração da avaliação: alguns apontamentos

As reflexões que proponho no presente trabalho se norteiam nas minhas experiências junto a um colégio público federal da cidade do Rio de Janeiro. Os apontamentos que pretendo desenvolver referem-se a vivências, no âmbito da avaliação tradicional, ocorridas entre os anos de 2013 e 2016.

Isto posto, começo esclarecendo que, muito embora o modelo de avaliação praticado pelo colégio no qual leciono seja majoritariamente o modelo normativo, tradicional, com vistas a quantificar o conhecimento e enquadrá-lo a partir de uma nota, outro modelo de avaliação, a avaliação processual e formativa, está igualmente previsto na portaria N° 323 da instituição, datada de 22 de fevereiro de 2007, na qual encontramos no Art. 3° a seguinte citação: “a avaliação do processo de ensino-aprendizagem levará em consideração dois aspectos básicos – a Diagnose e a Certificação” e especifica no parágrafo 1° :

A Diagnose, voltada para a tomada de decisões de progressão do trabalho, dar-se-á no acompanhamento contínuo do processo de ensino-aprendizagem para identificar os indicadores de avanço e as dificuldades apresentadas pelo aluno em seu percurso escolar e, assim, orientar as interferências a serem feitas pelo Professor, levando-o a redirecionar, dimensionar, reestruturar e modelar sua ação didático-pedagógica. (Portaria 323, 2007)

A portaria ainda especifica, no parágrafo 2°, que a Certificação é:

A expressão numérica dos patamares alcançados pelos alunos e representa, documentalmente, a comunicação institucional da síntese do desempenho escolar, em determinado período letivo,

considerando os aspectos quantitativo e qualitativo incluídos no processo de avaliação (Portaria 323, 2007).

Fica claro, portanto, que a instituição de ensino reconhece a importância da avaliação formativa, validando a relevância de seu caráter processual, inversa e complementarmente, ao perfil da Certificação, que se trata de uma expressão numérica. Todavia, essa mesma portaria expressa dados percentuais determinados para esses dois perfis avaliativos – a diagnose e a certificação. No artigo 9º, parágrafo 1º desse documento, encontraremos que 70% da pontuação, no mínimo, deverá ser “obrigatoriamente resultado de prova(s) formal(is) individual(is) e até 30% ficará a critério do professor”, podendo-se levar em conta aspectos como participação, assiduidade, pontualidade, cumprimento de deveres e autoavaliação dos alunos, dentre outros, conforme elucidado no 4º parágrafo desse mesmo artigo.

Muito embora a avaliação formativa seja prevista em um documento oficial, o que tenho testemunhado como docente dessa instituição é o uso desse espaço (pouco expressivo, é importante que se diga!) essencialmente para a aplicação de exames ou outra atividade avaliativa aos moldes da avaliação normativa quantitativa. Tem-se, assim, que não obstante o espaço reservado à avaliação formativa na portaria da instituição, as práticas avaliativas mais recorrentes parecem distanciar-se da ideia segundo a qual avaliar processualmente não é prestigiar conhecimentos formais expressos em notas, mas considerar aspectos inerentes à individualidade de cada aluno.

Évaluer une compétence complexe c'est prendre en compte non seulement les divers savoirs et savoir-faire dont elle est constituée, mais aussi tout ce qui relève de la sensibilité, de l'imagination, de l'opinion personnelle et de l'affectivité de l'élève. En un mot, de sa personnalité. Dès que l'on quitte l'évaluation des connaissances élémentaires, la mesure se transforme en appréciation (Tagliante: 1991, p. 30).

Ao tomar contato com a portaria 323 e confrontar com minhas próprias práticas de avaliação, além de considerar alguns pressupostos teóricos que apontam a avaliação processual como recurso formador dentro do processo ensino-aprendizagem, devo admitir que senti enorme desconforto seguido por um fluxo expressivo de questionamentos em torno da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem e não apenas recurso coercivo de medição do conhecimento. É, justamente, movida por esse momento reflexivo fecundo que traço as minhas primeiras percepções de um caminho árduo a percorrer,

porém alvissareiro ao que se vislumbra. Romper com modelos tão arraigados na sociedade não é tarefa fácil, uma vez que o esforço mais expressivo de ruptura não está exclusivamente na sociedade ou no sistema educacional secular, mas sim em mim mesma.

Minhas avaliações: um olhar inicial

O presente trabalho é fruto de reflexões que tenho empreendido em torno de avaliações que produzi entre 2013 e 2016. No entanto, escolhi apenas duas avaliações para servirem de *corpus* para as questões sobre as quais ora pretendo discorrer. É preciso que se diga, trata-se de percepções iniciais, porém importantes para trilhar o caminho crítico que busco percorrer.

Os dois modelos escolhidos têm características semelhantes, o que irá favorecer uma análise mais abrangente nesse momento. As avaliações são:

- Ano 2013 – 3º Ano do Ensino Médio – Prova final de verificação de Francês (Anexo I)
- Ano 2014 - 7º Ano do Ensino Fundamental II – 3ª certificação de Francês (Anexo II)

Começo por destacar o processo de elaboração. Na ocasião, para cada uma dessas avaliações foram gastas longas horas de preparação e isto se deve, sobretudo, ao fato de se tratar de provas inéditas para as quais todas as questões foram especialmente preparadas. No tocante ao tempo de elaboração, é preciso exaltar a complexa tarefa de pesquisa, seleção e adaptação do texto para interpretação textual. Muitas vezes, não se encontra com facilidade um texto que seja autêntico, cuja escrita não tenha sido para fins pedagógicos, e que além disso apresente conexão com a atualidade, com o interesse dos alunos e propicie a exploração dos conteúdos estudados. Encontrar um texto que contemple aspectos tão diversos não é tarefa de fácil realização. Ao abordar o tempo dedicado à elaboração de avaliações, deve-se, ainda, considerar a exaustiva busca na rede mundial (Internet) de imagens que atendam às demandas pedagógicas do momento. Nessa busca, é preciso ter em mente a comunicabilidade da imagem e sua definição e qualidade visuais, uma vez que as impressões para os alunos são em preto e branco. Saliento aqui o fato de haver, não raras vezes, em uma única prova, mais de dez imagens que foram pesquisadas, selecionadas e ajustadas (cor, foco, nitidez etc.) para que elas atendessem à necessidade requisitada. Na avaliação do 7º Ano, por exemplo, foram utilizadas nada menos que vinte e uma imagens, pois o conteúdo

estudado na série assim clamava. O tempo para pesquisa e adequação de uma quantidade de imagens tão expressiva como essa não pode ser ignorado.

Uma vez selecionados e adaptados textos e imagens, começa a produção das questões. Nesse momento, a preocupação passa a ser a interpretação textual, sendo ela uma das partes mais importantes da avaliação normativa. A criatividade na elaboração de frases e a clareza dos enunciados são aspectos extremamente relevantes para facilitar o acesso do aluno ao conteúdo estudado. Mesmo em se tratando de avaliações de língua estrangeira – o francês – glossários são evitados, mas existem questões que são propostas justamente no intuito de apoiar a compreensão de palavras menos familiares aos alunos.

A distribuição de pontos deve ser criteriosa a fim de não promover o baixo desempenho escolar. Sendo assim, é preciso levar em conta o equilíbrio dos pontos entre questões consideradas mais complexas e aquelas consideradas mais acessíveis. A previsão de acertos parciais deve ser igualmente considerada.

Outro aspecto bastante relevante no momento de se produzir uma avaliação é quanto ao tempo que será demandado para correção. No âmbito da escola pública regular, não é raro haver turmas com trinta e cinco alunos ou mais. Um professor tem, em média, seis a sete turmas que podem atingir um quantitativo total de quase 250 alunos. Ao considerar que uma avaliação é composta de 4 laudas, aproximadamente, e em torno de 5 a 7 questões, pode-se inferir o quão penosa é a tarefa do professor para corrigir, em curtíssimo espaço de tempo, um grande número de avaliações. Não negligenciando esse fato, o professor atento deve prever questões que sejam pedagogicamente viáveis, porém que atendam igualmente a uma praticidade no momento da correção. Tal fato, pode parecer simples, mas se trata de complexa tarefa durante o processo de elaboração da avaliação.

Minhas avaliações: alguns desdobramentos

Diante das primeiras impressões que tive, torna-se possível delinear algumas questões significativas que compõem o processo de elaboração da avaliação e, em sua percepção mais profunda, o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Por tudo o que foi dito, não restam dúvidas que elaborar uma avaliação é tarefa das mais complexas que um educador pode ter. O procedimento de elaboração requer atenção máxima do professor, profundo domínio da disciplina que leciona, sensibilidade e empatia, praticidade durante todo o processo que envolve a avaliação, além de conhecimentos tecnológicos que propiciem a produção de uma avaliação mais comunicativa e articulada com os interesses dos alunos.

Contudo, apesar de toda essa intrincada rede laboral, frequentemente, o baixo desempenho dos alunos surpreende, desapontando o educador, pais e alunos.

Vários são os fatores de insucesso, dentre eles, a proposta de avaliações bem articuladas, porém longas para serem realizadas pelos alunos em tempo hábil. Particularmente, minha inexperiência me conduziu à frustrante sensação de ter conseguido articular quase todos os requisitos necessários para a produção de uma avaliação considerada de boa qualidade, ainda que sujeitada ao modelo tradicional estabelecido pela instituição, mas que foi ineficiente como instrumento avaliativo. Após a aplicação da avaliação, percebi, algumas vezes, que todo meu enorme esforço tinha sido improficuo, pois o rendimento de toda uma turma não tinha atingido minhas expectativas. Reconhecer tal insucesso não é nada agradável, contudo, tais experiências têm sido fecundas, desenvolvendo em mim um importante espírito crítico, absolutamente necessário para aqueles que permeiam as estradas da educação.

Algo que também merece atenção é quanto à falta de continuidade do uso da avaliação após sua realização. Ora, a avaliação não perde sua finalidade uma vez obtida a nota final. Muito pelo contrário. A avaliação pode oferecer informações valiosas sobre o caminho percorrido e sinalizar aspectos da trajetória que precisam ser corrigidos. Para Perrenoud, “uma avaliação somente é formativa se desemboca em uma forma ou outra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens.” (Perrenoud: 1999, p.148). Nessa perspectiva, a avaliação constitui rico instrumento pedagógico que permite ajustar as ferramentas necessárias para que o resultado final seja satisfatório. A avaliação tradicional, quando utilizada para este fim, pode ser um excelente recurso para se chegar a uma avaliação mais formativa, uma vez que, pelo simples fato de não se limitar ao resultado quantitativo expresso pela nota e buscar na avaliação outras formas críticas com vistas a uma abordagem avaliativa mais sistêmica, o educador demonstra uma sensibilidade pedagógica que o guiará rumo a uma nova concepção de equidade no ambiente escolar.

Assim agindo, buscando meios mais proveitosos de explorar a avaliação e diminuir a desigualdade nos espaços escolares, o educador estará favorecendo não apenas a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas também estará atuando no âmbito afetivo e emocional dos alunos, cujo impacto positivo escapa às nossas projeções. A afetividade é valoroso expediente na motivação em aprender. É preciso refletir sobre o impacto da avaliação no campo psicológico do aluno, levando-o a construir uma imagem mais positiva de si mesmo, conforme bem nos elucidava Chouinard (2003):

À quelles conditions l'évaluation peut-elle contribuer à aider les élèves à entretenir des perceptions de soi positives et à attribuer

de la valeur à l'école et aux choses qu'on y apprend? Il est temps d'apprendre à évaluer sans décourager". (Chouinard: 2003, p.9)

Há de se admitir a urgência de novas formas avaliativas, pautadas nas potencialidades do aluno e não nos erros que este pode vir a cometer frente a um gabarito rígido de respostas, a fim de promovê-lo e não o desencorajar frente aos desafios do aprendizado. A avaliação processual parece apontar para a diminuição de desigualdades na escola, criando meios para remediar os entraves daqueles alunos que apresentam dificuldades em assimilar o conteúdo.

Conclusão

Neste trabalho pude discorrer um pouco sobre minhas primeiras impressões a respeito do processo de elaboração de avaliações no âmbito da escola pública regular. Busquei descrever alguns aspectos sobre duas avaliações de francês que fiz nos anos de 2013 e 2014. As questões que apresentei expressam nuances de um sincero trabalho autocrítico. Tenho clareza do quão inicial são esses passos que me aventuro a dar em direção a uma prática educativa reflexiva, mas encarar a educação ignorando a necessidade de um longo processo de lapidação e amadurecimento seria algo quase paradoxal. Vislumbrar o aprimoramento parece-me o único caminho possível para aqueles que escolheram atuar no campo da educação.

Deve-se considerar também que o aprendizado, em se tratando de língua estrangeira, perpassa por caminhos que exigem grandes movimentos internos, pois não é ignorado que estudar uma língua estrangeira é sair de um lugar comum para se aventurar em direção a outra cultura, despertando a alteridade e o autoconhecimento (PCN – Brasil, 1998). A avaliação se insere nesse contexto com o dever de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do francês, formando cidadãos aptos a atuarem em um mundo multicultural.

Considerando que a avaliação só possui razão de existir em função de objetivos pedagógicos bem definidos e segundo a análise das necessidades do(s) aluno(s), é dever de o professor valer-se desse instrumento na promoção da aprendizagem, sob o risco de ver sua própria atuação compor um quadro falacioso de ensino. Para Perrenoud (1999), “é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem”. Sem uma crítica proba das práticas docentes, esse movimento de conscientização se torna ineficaz. É nesse sentido que devem versar todos os nossos esforços para promover a educação a partir da avaliação como instrumento de aprendizagem e não como mero quantificador.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. [1977] A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. *Portaria 323 - Diretriz de Avaliação do Ensino n° 07/ 9394/96 - UE II e III – Ensinos Fundamental e Médio*. Rio de Janeiro: MEC/CPIL, 2007. Disponível em: http://www.cp2.g12.br/images/pdf/proen/portarias/2007/Portaria_323_Diretriz_EF_EM.pdf Acesso em: 09/09/ 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 09/09/2017

CHOUINARD, Roch. Évaluer sans découragement, Revue trimestrielle de l'Association de l'Éducation Préscolaire du Québec, Vol. 41, n° 2 – Avril 2003, pp. 4-9. Disponível em: https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2011/04/Revue_AVRIL_2003.pdf Acesso em 09/09/2017.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouvelle édition). Grenoble: PUG - Presses universitaires de Grenoble, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. / Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Formar professores em contextos sociais de mudança*. Prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, 1999, 12, 5-22. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf> . Acesso em: 09/09/2017.

PUREN, Christian. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In: *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Édition Maison des Langues, 2009. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009g/>. Acesso em: 09/09/2017.

TAGLIANTE, Christine. *L'évaluation*. Paris: CLE International, 1991.

Anexo I

COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS TIJUCA II
PROVA DA 2ª CERTIFICAÇÃO DE FRANCÊS
 PROFESSORA: KELLY VIRGINIA MARTINS
1º TURNO - 3ª SÉRIE - ANO LETIVO 2013

NOTA

.....

Rubrica do Coordenador: Valor da Prova: 5,0 pontos
 Nome do aluno: Nº..... Turma: 1303

Immigration en France: ce qu'il faut savoirDes flux stables, des origines variables

L'immigration est communément présentée de manière statique, avec un nombre d'entrants sur le territoire, plus précisément par le nombre de premiers titres de séjour délivrés. (...) . Or, le phénomène migratoire est un flux à deux sens, avec des arrivées, mais aussi des départs. S'il est vrai que depuis 20 ans, la France accueille chaque année, avec assez peu de variation, environ 200 000 migrants, on oublie souvent de préciser que 100 000 repartent dans leur pays dans le même temps.

Il faut donc considérer qu'environ 100 000 étrangers viennent s'ajouter à la population chaque année. Cette situation est loin de faire de la France un très grand pays d'immigration, puisque la plupart des pays comparables en Europe font plus : 400 000 entrées par an pour la Grande-Bretagne, 220 000 pour l'Italie, l'Espagne, ou l'Allemagne.

En revanche, les migrants, eux, ont changé. Aujourd'hui, plus d'un



immigré sur deux est une femme alors qu'avant 1974, elles ne représentaient que 16 % des flux. Ces dernières sont très souvent accompagnées d'enfants, qui une fois en France bénéficient du même niveau de protection que les nationaux. Les pays d'origine ont considérablement varié, même si ceux historiquement liés à l'Hexagone sont encore bien représentés. Ainsi, en 1982, l'Espagne, le Portugal et l'Algérie étaient les mieux représentés. Aujourd'hui, ce sont l'Algérie, le Maroc et la Chine qui occupent la tête du classement.(...)

L'immigration Familiale, la plus importante

C'est de loin le premier motif d'admission au séjour. Avec 86 500 titres délivrés en 2012, l'immigration familiale (incluant principalement le regroupement familial et le rapprochement de conjoints) représente 40 % des entrées. Une grande partie de ce chiffre est due à la mondialisation et à la multiplication des mariages transnationaux. En effet, l'an dernier, 51 556 rapprochements de conjoints ou d'enfants du couple ont eu lieu du simple fait que l'un des membres de la famille était français. Cette partie est jugée quasiment incompressible, puisqu'il s'agit du droit des nationaux à vivre avec leurs proches. En outre, 18 440 titres ont été accordés pour les liens personnels et familiaux autres.

16 576 titres ont été accordés l'an dernier pour "regroupement familial". Ils peuvent être demandés par tout étranger résidant depuis au moins 18 mois en France de façon régulière. Il s'agit très largement d'un héritage de la France post-coloniale mis en place en 1945 par ordonnance afin que les étrangers participant à l'effort de reconstruction du pays puissent faire venir leur famille. Cette possibilité a été inscrite dans la loi en 1976 par Valéry Giscard-d'Estaing.

Depuis 2003, où ce droit a concerné 23 000 personnes, des restrictions ont été apportées. Tout d'abord, les familles polygames en ont été exclues. La carte de séjour accordée n'est plus automatiquement de 10 ans. La durée de résidence minimale pour le demandeur a été allongée. Les normes de confort et de connaissance de la langue ont été renforcées, et la gauche n'entend apparemment pas revenir là-dessus.

Jean-Baptiste François et Denis Peiron

1 – D’après la lecture du texte faites les activités proposées:

A. Les phrases suivantes présentent des contradictions à l’égard du texte. Identifiez-les et justifiez-les avec un extrait du texte. (0,4 / 1,6)

Chaque année environ 200.000 immigrants arrivent en France pour y rester longtemps.

Justificative:

La France est le pays qui reçoit tous les ans le plus grand nombre d’immigrants parmi les pays européens.

Justificative:

Depuis des années, l’Espagne, le Portugal, l’Algérie et la Chine sont en tête de l’immigration en France.

Justificative:

L’immigration familiale occupe la première place d’admission au séjour (40%) et sa grande partie est due à la naissance en territoire français de plusieurs enfants issus des familles étrangères.

Justificative:

B. Signalez **la seule** affirmation qui est INCORRECTE par rapport au texte: (0,4)

Le flux migratoire doit prendre en compte les arrivées et les départs des étrangers au pays.

La Grande-Bretagne accueille la grande majorité des immigrants qui arrivent en Europe.

Dans les années soixante-dix, le flux d’immigrants était plutôt constitué des hommes.

Actuellement, les femmes correspondent à plus de 50% des immigrants arrivant en France.

Les immigrants illégaux qui habitent en France depuis 18 mois et qui ont des enfants nés au pays peuvent postuler leur candidature au titre de séjour.

C. Associez les colonnes selon le sens des mots dans le texte. (0,1 / 0,5)

(1) délivrés (*ligne 2*)

() ce qui unit, attachement

(2) incompressible (*ligne 22*)

() ce qui est attribué par voie de succession.

- c. Les souffrances ce sont les seules choses **qui / que / où / dont** je me souviens de mon pays d'origine.
- d. Les enfants **qui / que / où / dont** ont des parents étrangers subissent beaucoup de préjugé.
- e. Le titre de séjour est le document **qui / que / où / dont** tous les étrangers habitant en France doivent porter.
- f. L'Algérie est un pays **qui / que / où / dont** est en tête de l'immigration en France.

4 – Pour chaque phrase, cochez la bonne réponse. (0,1 / 0,5)

- a. L'immigration illégale le gouvernement lutte est un héritage historique.
 contre lesquelles avec laquelle contre laquelle pour laquelle
- b. Tous les ans, la France reçoit beaucoup d'immigrants quelques chinois.
 dans laquelle parmi laquelle parmi lequel parmi lesquels
- c. La composition familiale est une question il faut penser.
 auquel à laquelle auxquelles de laquelle
- d. Les chiffres d'arrivées et de départs le gouvernement se base ont été comptés cette année.
 sur lesquels avec lesquels sur lequel auxquels
- e. Les immigrés on est allés hier soir sont d'origine sénégalaise.
 chez laquelle sans laquelle avec lesquels chez lesquels

5 – Choisissez la bonne réponse dans l'encadré pour compléter les phrases. (0,2 / 1,0)

le tien la mienne la nôtre le vôtre le sien

- a. Votre regroupement familial est enorme, mais quant à Jamel, est vraiment petit.
- b. Mon pays a des lois très sévères, pourtant, monsieur Maloulou, en a des bien souples.

- c. Je sais que ta famille aime ce pays, par contre le déteste.
- d. J'ai mon titre de séjour. Et toi, as-tu?
- e. Zou Liu a eu son admission en France, mais nous, nous n'avons pas eu

6 – Faites une seule phrase en utilisant des connecteurs logiques de concession ou d'opposition. Faites des adaptations si nécessaire tout en gardant le sens des phrases. (0,3 / 0,9)

- a. Beaucoup d'immigrants veulent partir en Europe. Les pays européens sont en crise budgétaire.
- b. La France est le rêve des étrangers. Personne ne connaît les problèmes de ce pays.
- c. On est venus chercher du travail. Il y a beaucoup de soucis par rapport à notre origine asiatique.

7 – Cochez la phrase où l'on trouve la bonne forme de la voix passive. (0,3/ 0,9)

- a. La famille algérienne a pris l'admission de séjour.
- L'admission de séjour a été pris par la famille algérienne.
- L'admission de séjour avait été prise par la famille algérienne.
- L'admission de séjour a été prise par la famille algérienne.
- b. La France proposera l'apaisement des lois envers l'immigration.
- L'apaisement des lois envers l'immigration sera proposé par la France.
- L'apaisement des lois envers l'immigration a été proposé par la France.
- L'apaisement des lois envers l'immigration est proposé par la France.
- c. La police aurait incarcéré un immigrat illégal à Paris.
- Un immigrat illégal a été incarcéré par la police à Paris.
- Un immigrat illégal incarcérait la police à Paris.
- Un immigrat illégal aurait été incarcéré par la police à Paris.

Bonne Chance!

Anexo II

COLÉGIO PEDRO II - CAMPUS TIJUCA II
PROVA INSTITUCIONAL DE FRANCÊS
 PROFESSORA: KELLY VIRGINIA MARTINS
2º TURNO - 7º ANO - ANO LETIVO 2014

NOTA

.....

Rubrica do Coordenador: Valor da Prova: 5,0 pontos
 Nome do aluno: Nº..... Turma:

A. Lis le texte 1 et répons aux questions proposées:

L'individu et son style vestimentaire

Le vêtement est une expression de l'identité. Mais il exprime une identité propre ou celle d'une tribu? Les adolescents observés dans la rue ou au lycée peuvent être catégorisés par leur style de s'habiller. Le vêtement peut être considéré comme un langage silencieux. Il



fait partie de la construction de l'identité. En effet, pour éviter l'exclusion, c'est important de s'inclure dans le groupe, d'appartenir à une tribu. "*Les jeunes ne veulent pas porter d'uniforme, mais ils sont tous en uniforme!*" constate Laurent Borno, directeur d'un grand centre commercial. Participer à une communauté est essentiel. Identifier son style, c'est identifier son clan. Le style vestimentaire peut alors être assimilé à un code d'appartenance au groupe.

Le groupe des adolescents fashions travaille beaucoup son "look", tout est en harmonie: les couleurs, les accessoires... Pour les fashions, le plus

important est l'apparence qu'ils exposent. Ils suivent les dernières nouveautés de la mode à tout prix. En général, les jeunes fashions portent des slims qui sont des pantalons très justes et collants, des sweaters colorés, des tee-shirts originaux, des All Stars dont ils laissent la languette relevée ou encore des mocassins, un style de chaussures affinées et pointues. Les fashions ne préfèrent pas les couleurs claires, mais ils portent des couleurs "flashes" de temps en temps. D'autre part, c'est important de savoir que le style fashion est un phénomène de mode qui fait partie à la tendance du moment et ce style s'actualise très rapidement. Par conséquent, certains jeunes sont rejetés par les copains parce qu'ils ne sont pas dans la norme. L'apparence fonctionne ainsi comme une attention de reconnaissance d'un groupe. Il existe une pression sociale si grande pour avoir les bonnes marques que le jeune n'a pas le choix d'être différent.

Adapté de: <http://stylesvestimentairestpe.unblog.fr/>

1. Le caractère de l'individu n'est pas influencé par sa manière de s'habiller. (0,2)

Vrai Faux

Justification:

2. Le style de s'habiller est important pour faire partie d'un groupe. (0,2)

Vrai Faux

Justification:

3. Les adolescents fashions détestent combiner les pièces vestimentaires. (0,2)

Vrai Faux

Justification:

4. Coche d'un X l'unique option qui mieux explique l'extrait du texte. (0,3)

"Les jeunes ne veulent pas porter d'uniforme, mais ils sont tous en uniforme!"

Les jeunes détestent l'uniforme scolaire et préfèrent s'habiller à leur manière.

Les jeunes aiment être en uniforme comme les copains très riches.

Les jeunes détestent l'idée d'être comme les autres, mais ils s'habillent tous de la même manière.

Les jeunes adorent s'habiller différemment et ils font tout pour être à la mode.

5. Quelles pièces **ne** sont **pas** citées dans le texte? Coche d'un X les **cinq (5)** options: (0,1/0,5)



6. Le texte mentionne un problème par rapport au style vestimentaire fashion. Quel est ce problème ? Identifie-le dans le texte et **copie l'extrait**. (0,3)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. Lis le texte et conjugue les verbes proposés entre parenthèses au présent. (0,1 / 1,0)



“Qui je _____ (être)?”

“Quelle est l’image que je _____ (présenter) aux autres, à l’école ou sur mon profil Facebook?”. Tu _____ (avoir) l’habitude

de te comparer à des images d’autres jeunes de ton âge et de stars ?

Les vêtements _____ (être) importants pour toi ? Quand

tu _____ (être) sur l’Internet, par exemple, tu _____

(regarder) les photos de personnes que tu ne connais pas? En général,

elles _____ (avoir) un look sympa? Quand tes amis

_____ (faire) des choses intéressantes et publient sur

facebook les photos tu cliques sur “j’aime”? Alors, même si

tu _____ (aller) à l’encontre de ton indépendance,

l’homme _____ (être) un individu social et nous

_____ (avoir) tous le désir de nous intégrer un groupe et

l’internet favorise ça.

Adapté de :

http://www.projuventute.ch/fileadmin/fileablage/aktuelles/Kampagnen/Echtes_Leben/Merkblaetter_Echtes_Leben/FR_Merkblaetter/aidememoire_jeunes_La_vraie_vie_Campagne_ProJuventute.pdf

C. De plus en plus les jeunes publient des photos sur Facebook ou d'autres sites internet. Regarde la photo de Vicky avec ses amis et associe les personnages à la bonne description. (0,2 / 0,6)

..... porte une blouse noire, un pantalon jeans et des sandales.

..... porte un tee-shirt gris foncé, un bermuda et des baskets.

..... porte une blouse blanche, un short et des baskets.



<http://vicky-louloute-x3.skyrock.com/>

D. Vicky organise un voyage avec ses amis. Lis le message qu'elle écrit à Laure et Pierre et réponds aux questions en français.

Nouveau message

Fichier Edition Affichage Insertion Format Outils Message ?

Envoyer Couper Copier Coller Annuler Vérifier Orthographe Joindre

Groupes de discussion : proxad.free.adsl

Cc : Laure Dinou Pierre

Objet : Voyage à Marseille

Salut mes amis, ça va bien?!

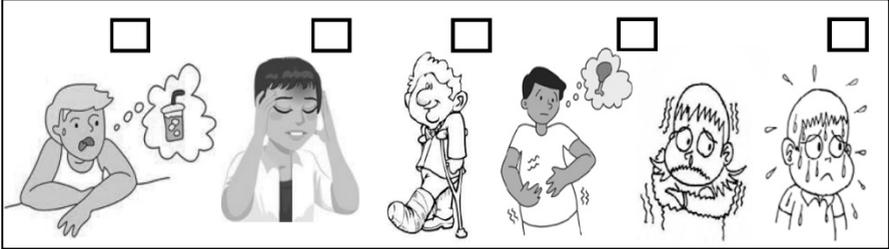
Enfin, notre voyage est près et nous devons tout organiser. La semaine prochaine, je vais au magasin de sport pour acheter les habits nécessaires. Je ne vais pas aujourd'hui parce que j'ai mal à la tête. ☹ Je pense qu'à Marseille, on va faire du surf le matin et après, si l'on a faim, on mange dans le restaurant *Petit Marin* à la plage. L'après-midi, nous faisons du vélo et je vous suggère de boire de l'eau de coco quand on a soif, parce que c'est bon pour s'hydrater. Est-ce que vous êtes d'accord ? Ah, apportez des vêtements bien légers : à Marseille on a très chaud dans la journée !

On se parle ! ☺

Bisous,

Vicky

1. Où les amis vont voyager? (0,2)
2. Quand Vicky va acheter les vêtements de sports? (0,2)
3. Quels sports vont-ils faire? (0,3)
4. Identifie les **quatre (4)** sensations mentionnées dans le texte et associe-les aux images proposées. Attention, il y a (4) sensations, mais six (6) images. (0,1 / 0,4)



E. Complète le texte avec CHEZ ou À. (0,2 / 0,8)

Après le voyage au sud, Vicky va inviter les amis du collège elle pour montrer les photos. Pierre et Laure vont venir aussi. Ils vont raconter tous les petits détails du voyage comme prendre le train Paris et les passagers bizarres qui sont entrés dans le train Lyon. Après, ils vont manger et jouer au jardin parce que Vicky a beaucoup d'espace.

F. Lis les commentaires de Vicky sur les photos et associe à l'image correspondante. (0,1/0,7)



- | | |
|--|--------------------------|
| 1. J'adore faire du vélo devant la plage. | <input type="checkbox"/> |
| 2. J'aime la ville de Marseille. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Je déteste quand il fait très chaud. | <input type="checkbox"/> |
| 4. J'aime beaucoup voyager avec mes amis. | <input type="checkbox"/> |
| 5. Je n'aime pas les longs voyages. | <input type="checkbox"/> |
| 6. J'aime un peu l'eau de coco. | <input type="checkbox"/> |
| 7. J'ai horreur des « <i>selfies</i> » | <input type="checkbox"/> |

G. Complète les phrases avec les mots de l'encadré : (0,1 / 0,5)

bleu	rouge	noirs	jaune	vert
------	-------	-------	-------	------

1. Si je me bronze à Marseille je vais devenir toute _____
comme une tomate.
2. Au nord de la France, il fait froid et les personnes portent des
vêtements_____.
3. On boit l'eau de coco _____ à la plage.
4. Au sud, à Marseille, il fait très beau et le ciel est
toujours_____.
5. J'aime le _____ parce que c'est la couleur du soleil et ça me
fait penser à Marseille.

**H. Réécris la phrase en substituant le pronom NOUS par le pronom ON
et fais les adaptations nécessaires: (0,1 / 0,6)**

Pendant le voyage, moi, Laure et Pierre, nous faisons du surf et nous jouons au frisbee à la plage. À midi, nous mangeons du poisson. Après, comme nous sommes fatigués, nous allons à l'hôtel et nous avons quelques minutes de repos.

.....
.....
.....

Bonne chance!

UM ESPAÇO PARA AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA AULA DE FLE PARA CRIANÇAS

Livia Cristina Eccard Pinto¹

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 1998, p. 115).

1. A aprendizagem infantil

Independentemente da fase da vida em que se encontre, o ser humano está sempre fazendo escolhas, descobertas e aprendendo, seja com o outro, seja com o meio no qual está inserido. O homem é influenciado tanto por fatores biológicos quanto sociais e a história humana, seja ela individual ou coletiva, está ligada ao convívio social, pois o homem cria maneiras de se relacionar com o mundo. Diante disso, ao desenvolver um estudo sobre a aprendizagem infantil, é incontornável levar em consideração três teorias sobre a psicologia do desenvolvimento e a cognição, propostas por Piaget, Vygotsky e Gardner.

A interação da criança com o mundo que a cerca, considerada essencial para seu desenvolvimento integral, se dá por meio de ações motoras, visuais e auditivas. Piaget (1967) postula que há quatro períodos de desenvolvimento infantil que se caracterizam por diferentes formas de organização mental que, por sua vez, permitem diferentes maneiras de interação do indivíduo com o meio.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (Língua Francesa) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Professora de Língua Francesa do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp - UERJ).

O primeiro deles é o período sensório-motor e nele ocorre o desenvolvimento inicial das coordenações e o início da diferenciação entre os objetos e entre o próprio corpo e os objetos. Nesse momento, a inteligência se encontra nos sentidos (simbólico) e nas ações (motor) e se expande através dos deslocamentos do próprio corpo. No **período pré-operatório**, a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos a partir da linguagem. Com o início da linguagem, a criança se encontra entre a dualidade do mundo social e das representações interiores.

Já o período operatório concreto marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental, pois está sendo desenvolvida a capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma maneira mais lógica. Nesse período, a realidade passa a ser estruturada pela razão. A criança passa a ter um conhecimento real e apropriado de objetos e situações da realidade e pensa antes de agir, ou seja, ela consegue solucionar mentalmente um problema.

Por fim, no **período das operações formais**, ocorre a transição para o modo adulto de pensar, ou seja, a capacidade de pensar sobre hipóteses e ideias abstratas e de compreender a lógica. Porém, esse período ainda é marcado pelo pensamento abstrato e pelo egocentrismo adolescente como descreve Piaget (1967, p. 65): “é a idade metafísica por excelência: o eu é forte bastante para reconstruir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo.”

Posicionando-se em alguns aspectos contrariamente a Piaget, Vygotsky (1997) defende a ideia de que não há estágios de desenvolvimento previstos e prontos dentro de cada um de nós, mas que o desenvolvimento acontece com o passar do tempo, sendo um processo que inter-relaciona a maturação do organismo, o contato com a cultura e as interações sociais. Para o autor, desenvolvimento e aprendizagem são interdependentes e pondera que se, por um lado, o desenvolvimento pontual da criança em um determinado estágio é reconhecível, por outro, é fundamental que se leve em consideração na aprendizagem que existe um desenvolvimento potencial, que pode ser calculado a partir do que a criança é capaz de fazer, primeiramente com a ajuda de um adulto e o que conseguirá fazer sozinha mais tarde.

Vale ressaltar que segundo a teoria vygotskyana, o desenvolvimento cognitivo só se efetiva no meio social e é nele que a criança realiza a apropriação dos comportamentos humanos. Logo, a interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e aquisição de conhecimento. Essa grande experiência social que é a aprendizagem deve, então, acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância existente entre aquilo que o

sujeito já sabe – seu conhecimento real – e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial.

Dedicando-se a estudar esses filtros entre o organismo e o meio, o autor acredita que no início da infância, explorar o ambiente é uma das maneiras mais poderosas que a criança tem à sua disposição para aprender. As possibilidades que o ambiente oferece ao indivíduo são essenciais para que esse se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar o meio em que vive.

A infância é o período marcado por grandes descobertas, construções de sentidos, interação com o mundo e aprendizagem. O brincar é um grande motivador da aprendizagem por fazer parte do cotidiano infantil e porque a criança o utiliza para descobrir o mundo. Porém, a aprendizagem não se dá apenas através de um ambiente específico. É preciso considerar a criança como um aprendiz com características particulares para compreender que a aprendizagem se dá de maneira diferente para cada uma delas.

No que concerne o modo diferenciado de aprendizagem e as características particulares de cada criança, a Psicologia Cognitiva nos tem permitido compreender melhor todo esse processo por meio da Teoria das Inteligências múltiplas, de Howard Gardner.

Segundo o *Nouveau Dictionnaire Etymologique et Historique* (DAUZAT et al, 1971), a palavra inteligência vem do latim *intelligentia* (de *intelligere*) e tem sua origem na junção de duas outras palavras latinas, *inter* (entre) e a palavra *legere* (separar ou escolher). Condizendo com a teoria de Gardner, a inteligência seria, então, a capacidade de se fazer a melhor escolha em determinadas situações ou como define o dicionário Houaiss de língua portuguesa, “capacidade de compreender e resolver novos problemas e conflitos e de adaptar-se a novas situações.” (HOUAISS, 2009: 1094).

O psicólogo construtivista, hoje professor das áreas de cognição, educação e neurologia na Universidade de Harvard, postula que “uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural” (GARDNER, 1995: 21) e, portanto, não pode ser quantificada. Sendo assim, para o cientista, a inteligência humana seria um conjunto formado por oito módulos, todos de mesmo valor e importância onde cada um se relaciona especificamente com uma habilidade ou forma de interação com o mundo.

Essas habilidades intelectuais, embora se relacionem e se combinem, são relativamente independentes e por provirem da herança genética humana, todos os indivíduos são capazes de desenvolver em graus e em combinações

variadas, pelo menos oito habilidades, às quais ele chama de inteligências. São elas: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

1.1 – Nossas múltiplas inteligências

Quanto à primeira inteligência, a **linguística**, Gardner afirma que é a “mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana.” (GARDNER, 1994: 61). Para o autor, essa inteligência consiste na capacidade de dominar a téttrade linguística, ou seja, a semântica, a fonologia, a sintaxe e a pragmática. Assim sendo, as pessoas com alto grau de desenvolvimento dessa competência podem explorar com facilidade a semântica, sabendo examinar o sentido das frases e textos; a fonologia, possuindo sensibilidade aos sons das palavras; domínio da sintaxe, regras que governam a ordenação das palavras e suas inflexões e reconhecimento das funções pragmáticas, reconhecendo os diversos usos que se podem dar à linguagem através dos atos de fala.

Essa inteligência aparece geralmente a partir dos dois anos de idade e vai se definindo ao longo da vida. As crianças a manifestam pelo gosto de ouvir, ler e contar histórias, surpreendem pelo vocabulário que conhecem e utilizam, se interessam pela leitura e após o domínio da escrita, se interessam por jogos de palavras, rimas, trocadilhos, etc.

Os comportamentos mais frequentes são contar histórias, recitar pequenos poemas, repetir frases ou cantigas, etc. Nos adolescentes e adultos, nota-se a facilidade na comunicação, o alto grau de atenção e a facilidade em lidar com as expressões escrita e oral.

Gardner se preocupa em não definir essa competência como uma forma auditivo-oral de inteligência e ressalta que os surdos podem adquirir uma linguagem natural ou dominar um sistema gestual. Esta afirmação nos leva a refletir que a inteligência linguística não é apenas uma capacidade auditiva e oral apurada, mas que pode operar independentemente da fala.

A inteligência **musical** é a que surge mais cedo no indivíduo, embora não saibamos o porquê, nem sua natureza. Segundo Gardner,

“há a tremenda gama de tipos e graus de habilidades musicais encontradas na população humana; [...] os indivíduos podem fazer seu encontro inicial com a música através de meios e modalidades diferentes e, mesmo assim, continuam a encontrar a música de maneira idiossincrática.” (GARDNER, 1994: 93).

Ainda segundo o autor, todos os indivíduos são capazes de reconhecer algo da estrutura musical como uma mudança de ritmos e a diferença de tonalidades das vozes em um coral. Essa competência musical é caracterizada pela sensibilidade ao tom, ao ritmo e ao timbre e pode se tornar uma capacidade em cantar, tocar instrumentos com as mãos, com as bocas, ler notações musicais, escutar gravações, ter prazer em observar danças e seus ritmos etc.

Ela pode ser percebida nas crianças que se mostram sensíveis a sons e aos seus ambientes, motivam-se com instrumentos, batuques, ritmos e incorporam a música às suas vidas.

A audição certamente é um componente importante da música, mas para Gardner não é o essencial, pois sua organização rítmica, por exemplo, permite que indivíduos privados desta capacidade possam, pelo menos em parte, desfrutar de alguns aspectos da experiência musical.

A próxima inteligência é a **lógico-matemática**, que representa a capacidade de dedução e observação. Pessoas com esse tipo de competência têm facilidade em lidar com a abstração. A primeira abstração com a qual elas lidam é a ideia de número e de que diferentes quantidades podem ser distinguidas umas das outras a partir desta premissa.

A criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-matemático a partir do confronto, ordenação, manipulação de objetos. Muito influenciado por Piaget, Gardner também acredita que a criança, partindo de observações e objetos no mundo material, move-se em direção a sistemas cada vez mais abstratos e por isso a capacidade em calcular rapidamente está longe de ser central nesta competência e é, no máximo, uma vantagem acidental. Para ele, “é bem possível que a característica mais central e menos substituível do talento matemático seja a capacidade de manejar habilmente longas cadeias de raciocínio.” (GARDNER, 1994: 108).

As crianças com um elevado desenvolvimento dessa inteligência gostam de separar, classificar e organizar objetos e brinquedos, aprendem a calcular rapidamente e são excelentes em brincadeiras que envolvem lógica e estratégia.

Em seguida, a inteligência **espacial** está ligada ao mundo concreto, ao mundo dos objetos e a sua localização no mundo. É a capacidade de criar imagens mentais, comparar objetos em angulações, tamanhos e direções diferentes, mover mentalmente objetos no espaço e resolver problemas valendo-se da visualização. A inteligência espacial é indispensável para andar na rua e se localizar. Ela está muito presente nos artistas plásticos, engenheiros e arquitetos.

Esta competência se desenvolve através de um refinamento das percepções sensório-motoras que permitem uma boa discriminação das cores,

das formas, das texturas, das dimensões e das relações espaciais. Nas crianças, ela se apresenta pela facilidade em imaginar e entender mapas, tabelas, horários e esquemas. Parecem pensar e agir através de imagens visuais e gostam de imaginar lugares e situações.

Segundo Gardner (1994: 135), as características centrais dessa inteligência são “perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes.”.

Pessoas com alto desenvolvimento da inteligência **interpessoal** geralmente gostam de trabalhar em grupo e de cooperar, têm muitos amigos e lidam muito bem com as diversas situações sociais, sabendo adequar-se. Elas têm facilidade de comunicação e dominam o discurso retórico, sabendo mediar disputas.

Enquanto crianças, elas gostam de atividades em grupo e geralmente são escolhidas para liderar grupos, comandar atividades, ou seja, para ocupar o papel de liderança. Fazem amizade com extrema facilidade e não gostam de ficar sozinhas.

Altamente sofisticada em líderes religiosos ou políticos, professores e terapeutas, a inteligência interpessoal é a capacidade de compreender as emoções alheias e agir corretamente diante das atitudes das outras pessoas.

Para Gardner (1995: 27), embora todas essas características estejam presentes nos indivíduos com inteligência interpessoal, eles possuem a “capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamentos, motivações e intenções.”.

A inteligência **intrapessoal** é considerada a mais singular de todas e consiste na habilidade de valer-se de seus sentimentos na resolução de seus problemas. As pessoas que desenvolveram esta competência tendem a ser reservadas e automotivadas. São conscientes das próprias potencialidades, fraquezas e valores. As crianças que têm esta inteligência mais desenvolvida são intuitivas, tendo um sentido bastante autocrítico, gostam de aprender e de aperfeiçoar-se.

Nos adultos, percebe-se que eles costumam gerenciar sua própria aprendizagem e não alimentam expectativas. Com grande poder de autoconhecimento, eles têm “acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento.” (GARDNER, 1995: 28).

Outra inteligência é a **naturalista**. Ela se refere à capacidade que se desenvolve em pessoas de grande criatividade, consistindo na sensibilidade em

descobrir a *natureza de forma integral e se envolver com profunda empatia com o mundo vegetal e animal*. Essa competência geralmente é aplicada produtivamente na agricultura ou nas ciências biológicas. Embora a habilidade de apreciar a vida ao ar livre ou de sentir-se confortável junto à natureza sejam importantes aspectos dessa inteligência, ela tem sido caracterizada mais como uma capacidade para discernir, identificar e classificar plantas e animais, do que uma habilidade de conviver com a natureza. Essa inteligência também é conhecida como inteligência biológica ou ecológica e manifesta-se em diferentes níveis. Sempre presente nos jardineiros, paisagistas, amantes ambientalistas, geógrafos, zoólogos, veterinários etc. Nas crianças podemos notar o interesse por animais, plantas e pela vida rural.

Por último, nos referimos à inteligência **corporal-cinestésica**. Essa competência pode ser observada desde os anos iniciais e seu desenvolvimento na infância é claramente perceptível através da progressão do mais simples reflexo a atos comportamentais mais complexos. Essa inteligência constitui o controle do movimento corporal, em usar o próprio corpo para expressar uma emoção (como na dança), jogar um jogo (esporte), ou criar um novo produto (planejamento de uma invenção). É a capacidade que a criança tem de controlar e utilizar o corpo; corpo esse que se movimenta no espaço. Elas aprendem melhor fazendo e experimentando do que ouvindo.

Esta competência envolve o uso hábil dos movimentos corporais. Esses movimentos tanto podem ser do corpo inteiro para representar determinado tipo de atividade – como as atividades dos nadadores e dos dançarinos que possuem domínio aguçado de seus movimentos – quanto podem se tratar do movimento motor fino – para manipular, organizar e transformar objetos como o do mímico que emprega com perfeição os movimentos e as expressões faciais para representar ações e o dos artesãos que pintam, esculpem, tecem com perfeição, dos instrumentistas que manipulam os instrumentos com perfeito controle motor.

2. As inteligências e as crianças

A noção de cultura é básica para a teoria das Inteligências múltiplas. Como sua definição sugere a capacidade em resolver problemas que são significativos em um ou mais ambientes culturais, Gardner defende que algumas dessas aptidões só se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente em que a criança está inserida, assim como Vygotsky, que sustenta a ideia de que o meio no qual a criança interage exerce influência direta sobre seu desenvolvimento cognitivo, físico-motor e afetivo.

O desenvolvimento das inteligências no indivíduo tem uma trajetória que começa com a capacidade pura de padronizar. Em seguida, o aparecimento da competência simbólica é visto nos bebês quando eles começam a perceber o mundo ao seu redor. Nessa fase, os bebês apresentam capacidade de processar diferentes informações. Eles já possuem, no entanto, o potencial para desenvolver sistemas simbólicos, como também identificara Piaget no período sensório-motor.

Com a progressão do desenvolvimento infantil, a inteligência é vista por meio desse sistema simbólico: “a linguagem é encontrada através de frases e histórias, a música através das canções, o entendimento espacial através de desenhos, a corporal-cinestésica através dos gestos ou dança e assim por diante” (Gardner, 1995: 31).²

No estágio seguinte, a criança prossegue para adquirir níveis mais altos de desenvolvimento no desenvolvimento das inteligências e seus respectivos sistemas simbólicos e aprendem o que Gardner chama de *sistema notacional*, ou seja, a grafia dos sistemas (a escrita, os símbolos matemáticos, a música escrita etc.). Nessa fase, os vários aspectos da cultura têm impacto considerável sobre o desenvolvimento da criança, uma vez que ela aprimorará os sistemas simbólicos que demonstrem ter maior eficácia no desempenho de atividades valorizadas pelo grupo cultural. Assim, uma cultura que valoriza a música terá um maior número de pessoas que atingirão uma produção musical de alto nível, por exemplo.

Considerando as crianças agentes ativos na formação de seu conhecimento, a teoria construtivista contemporânea nos leva a compreender que as competências cognitivas são bem mais distintas e peculiares do que se acreditava e, portanto, a aprendizagem deve ser promovida por meio de atividades mais promissoras de construção de conhecimento.

Quando falamos de uma educação global e integral, temos que pensar na pessoa que se constrói a partir de todas as possibilidades que ela tem. No âmbito educacional, a consideração das inteligências múltiplas contribui para um melhor entendimento de que cada criança tem sua maneira ímpar de aprender e possui formas cognitivas diferenciadas.

Condizendo com essa afirmação, o ensino de línguas estrangeiras atual visa um processo educativo no qual o aprendiz seja agente de sua própria

² Vale ressaltar aqui o trabalho de Trajano (2008) que demonstra em que medida a proposta pedagógica de educação artística projetada por Gardner é similar à dos PCN² e quais seriam os benefícios de um trabalho artístico sensibilizador nessa faixa etária para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo.

aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao exercício de seu papel de verdadeiro ator social. E o ensino de francês às crianças é um ato educativo que deve, acima de tudo, ter a finalidade de transformá-las, humanizá-las, criando possibilidades de socialização por meio de elementos culturais, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser em formação.

Nesse cenário já favorável, um programa que vise ao ensino de LE para crianças deve levar em conta as necessidades específicas da idade, sejam elas motoras ou afetivas, assim como os pontos de interesse, as capacidades e as diversas inteligências e modos distintos de aprender desse jovem público.

Rocha afirma que ensinar línguas estrangeiras na infância é

procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o caminho de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-as com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la num mundo plurilíngue, pluricultural [...] capacitando-a a agir e comunicar-se em LE nas diversas esfera cotidianas. (ROCHA, 2008: 20).

E como melhor auxiliá-las a conhecer a si e ao mundo do que ajudando a desenvolver as inteligências múltiplas, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral?

3. As inteligências múltiplas na sala de aula

Embora algumas obras como Antunes (1998) e Vanthier (2009) revelem pistas de como aplicar a teoria das Inteligências Múltiplas, propomos algo mais detalhado: uma classificação de atividades didáticas na aula de francês língua estrangeira para crianças. Essa classificação foi elaborada a partir de um estudo de caso, caracterizado pela elaboração e condução de uma oficina experimental de língua francesa com crianças de 6 a 8 anos inscritas em duas instituições (uma paraescolar e outra escolar), realizado em 2013 durante o curso de mestrado³.

³ Mestrado realizado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, orientado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro (FFLCH-USP) de 2012 a 2015, parcialmente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e concluído após a defesa oral pública da dissertação “A mediação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: francês em múltiplas linguagens” em 17 de abril de 2015.

No quadro abaixo expomos algumas possíveis ideias de aplicação, atividades que podem ser realizadas pelas crianças e também práticas e posturas docentes.

INTELIGÊNCIA	MATERIAIS	ATIVIDADES
Linguística	Livros, revistas, tablets, notebooks, cruzadinhas, jornais, caça-palavras, vídeos (para resumir)	Estudar textos orais e escritos / brincar com jogos de palavras / escrever poemas / criar diálogos fazer ditados / incentivar as crianças a dizerem o que aprendem (soletrar, nomear, resumir) fazê-las se comunicar em francês (tirar uma dúvida, pedir um lápis)
Musical	Músicas, instrumentos musicais, objetos diversos que possam se transformar em instrumentos, vídeos, gravações de sons diversos	Recorrer à música, ao ritmo para ajudar na memorização / discriminar os sons nas palavras fazê-las ilustrar uma história com barulhos, onomatopeias, músicas / criar rimas inventar letras de música para melodias conhecidas / cantar
Lógico-matemática	Receitas, manuais de instrução, quebra-cabeças, bingo	Preparar algo para comer / brincar com quebra-cabeças / propor jogos de dedução e enigmas azê-las explicar a lógica do que aprenderam fabricar um objeto a partir de uma ficha de instruções
Espacial	Imagens, fotos, mapas, jogos de tabuleiro, imagens de ilusão de ótica, objetos em diferentes formatos	Utilizar imagens e esquemas durante explicações realizar enquetes / construir gráficos fazê-las desenhar o que ouvem ou leem utilizar as artes visuais / criar caligramas sentir objetos com olhos vendados e descrevê-los
Corporal-cinestésica	Músicas, jogos, argila, massa de modelar, papéis diversos, lápis de cor, giz de cera, fantoches	Propor atividade de dança, coreografia e encenação / brincar de mímica e de jogos de coordenação motora / fabricar jogos criar esculturas / brincar com fantoches solicitar percepções corporais
Interpessoal	Atividades de cooperação, reuniões, simulações	Criar uma relação de confiança / valorizar o respeito ao outro / sentar-se em roda / estimular os trabalhos em grupo / fazer entrevistas, atividades teatrais / brincar com jogos / praticar a avaliação coletiva comunicar-se com crianças francófonas
Intrapessoal	Materiais de autoavaliação, objetos pessoais	Estimular a criatividade / esperar o tempo de cada um para realização de atividades / valorizar as conquistas / praticar a autoavaliação / incentivá-las a falar de si / contar histórias pessoais
Naturalista	Plantas, frutas, histórias de animais e natureza, vídeos, câmera fotográfica, celular, cartas com imagens de elementos da natureza	Fazer descobrir o mundo animal / classificar os animais por lugar de habitação, alimentação, reprodução / reconhecer e classificar frutas desenhar e fotografar elementos da natureza criar projetos de contribuição ao meio ambiente utilizar textos e vídeos sobre a natureza

Durante nossa oficina experimental, elaboramos e testamos diversas atividades de sensibilização para crianças em fase de alfabetização que nunca haviam tido contato com a língua francesa. Para ilustração de ideias do quadro acima, seguem algumas dessas atividades:

✓ **Jogo do mais rápido**

Material: Cartas médias com imagens de elementos de um grupo lexical (frutas, animais, números, etc.)

Organização pedagógica: grupo de alunos

Descrição da atividade: As cartas devem ser coladas no quadro. Os alunos se dividem em duas equipes e formam duas filas em frente ao quadro, a aproximadamente um metro do mesmo. Quando o professor fala o nome de um dos elementos ilustrado em uma das cartas, os dois alunos que estão no início da fila devem correr e tocar a carta certa. O mais rápido, caso toque a carta certa, marca um ponto para sua equipe. O professor deve anotar no quadro os pontos de casa equipe e, ao final do jogo, quando cada aluno tiver participado pelo menos duas vezes, os pontos são contados.

Inteligências acionadas: interpessoal, corporal-cinestésica, linguística e outras dependendo do elemento lexical escolhido (como a lógico-matemática através dos números, naturalista através dos animais)

✓ **Eu vou viajar e coloco na minha mala...**

Material: cartas com imagens, uma mala pequena

Organização pedagógica: grupo de alunos em círculo

Descrição da atividade: Os alunos e o professor formam um círculo e colocam uma pequena mala no centro. O professor diz: “Eu vou viajar e coloco na minha mala...” e em seguida faz a mímica do objeto. O aluno seguinte deve repetir a frase, completar com o objeto que foi feito mímica, pegar a carta correspondente, colocar na mala e fazer a mímica de um novo objeto. Dessa forma, cada aluno deverá se lembrar verbalmente de todos os objetos escolhidos pelos alunos anteriores antes de escolher o que vai colocar na mala.

Inteligências acionadas: linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, espacial e interpessoal.

✓ **Jogo do boneco**

Material: lápis, papel e dois dados.

Organização pedagógica: trios

Descrição da atividade: Dentro de seu trio, cada aluno joga os dados e conta o número de pontos obtidos. Ele pode desenhar: 3 pontos – cabeça, 5 pontos – tronco, 6 pontos – os dois braços, 7 pontos – as duas mãos, 8 pontos – as duas pernas, 9 pontos – os dois pés. O primeiro que desenhar o boneco inteiro ganha.

Inteligências acionadas: espacial, corporal-cinestésica e interpessoal.

✓ **Jogo do quem sou eu**

Material: Lápis e papel

Organização pedagógica: individual e em grupo

Descrição da atividade: Cada aluno deve preencher o texto seguinte a fim de descrever um animal.

Je suis... (petite, verte, très grosse)

Je vis... (dans l'eau, dans la forêt, en Europe, etc.)

Je... (vole, nage, saute...)

Je mange... (la nourriture de l'animal)

Je fais... (onomatopeia do som do animal, se houer)

Qui suis-je?

Quando todos os alunos tiverem terminado, os textos são colocados dentro de uma caixa e os alunos divididos em duas ou mais equipes. Um por um, os alunos vão sorteando textos e lendo para que os adversários descubram o animal. Ganha a equipe que descobrir mais animais e nomeá-los corretamente em francês.

Inteligências acionadas: linguística, naturalista, interpessoal.

4. Considerações finais

Considerando a importância da teoria das Inteligências Múltiplas, torna-se imprescindível a compreensão de que com base em uma visão pluralista da mente, a inteligência é, na verdade, constituída de oito inteligências que estão intimamente ligadas à aprendizagem infantil, o que pode em muito auxiliar a escola, os professores, a entenderem esse processo.

Sendo assim, se os indivíduos têm perfis cognitivos tão diferentes uns dos outros, as aulas de língua estrangeira deveriam, ao invés de oferecer uma educação padronizada, tentar garantir que cada criança recebesse a educação que favorecesse o seu potencial individual.

Sabemos que por essa teoria não ser amplamente divulgada, alguns professores podem ficar hesitantes quanto a sua aplicação em sala de aula.

Mas como visto na tabela acima, sua aplicação efetiva é mais simples do que parece, visto que a prática docente é condizente por excelência. Por exemplo, ao lecionar sobre um determinado tema, já é comum que o professor recorra a diferentes tipos de atividades. Ao incorporarem reflexão sobre a teoria apresentada à sua prática, atividades simples podem ser guiadas a fim de acionar todas as inteligências, contemplando todos os alunos e suas diversas maneiras de aprender.

Vale ressaltar que as crianças são naturalmente portadoras de muita curiosidade e imaginação, o que exige um planejamento das atividades de maneira lúdica que sacie sua curiosidade por meio de atividades que se baseiem em seu cotidiano real, ou seja, o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser sempre ativo, empregando atividades multimodais que sejam centradas nas necessidades da criança e abordem tanto seu imaginário quanto o mundo real, não esquecendo de considerar suas vivências pessoais e interesses, pois o brincar é fundamental para o desenvolvimento integral da criança e a ludicidade desenvolve o gosto e o prazer por aprender, facilitando assim a aprendizagem da língua estrangeira.

Tendo em vista que todos os processos de aprendizagem passam por uma interação entre o sujeito aprendiz e o objeto – seja ele o professor, o assunto, os colegas – é levantando hipóteses sobre o mundo que a criança constrói e amplia seu conhecimento. Nesse âmbito, a teoria de Gardner e sua influência construtivista não propõem soluções miraculosas para os problemas pedagógicos atuais, mas oferece aos educadores importantes indícios para guiar sua prática.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DAUZAT, A.; DUBOIS, J.; MITTERAND, H. *Nouveau Dictionnaire Étymologique et Historique*. Paris: Librairie Larousse, 1971.

ECCARD, L. *A mediação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: francês em múltiplas linguagens*. São Paulo, 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-18092015-125151/>>.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. elab. por Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.

ROCHA, C. H. "O Ensino de Línguas para Crianças: Refletindo sobre Princípios e Práticas". In: ROCHA, C.H.; BASSO, E. A. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para Professores e Formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.

VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 1997.

_____. "Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar". In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117.

O MANUAL DIDÁTICO DO PROFESSOR: COERÊNCIAS E INCOERÊNCIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – Um estudo de caso

Marcus Vinícius da Silva¹

Introdução

O presente texto surge de muitas angústias de professores de língua estrangeira da educação básica, principalmente de instituições privadas de ensino, os quais, muitas das vezes, não podem escolher o seu próprio material didático a ser trabalhado na sala de aula de língua estrangeira; ou seja, os professores são confrontados a trabalhar com um material que não condiz com sua formação e, por conseguinte, que também não condiz, na maioria das vezes, com sua concepção de língua/ linguagem e com sua concepção de ensino de línguas estrangeiras na escola.

Nossa reflexão, por meio deste texto, busca analisar e discutir, a partir de um estudo de caso, sobre as informações teóricas contidas no manual didático do professor, especialmente no que toca à fundamentação teórica de língua/linguagem apresentada pelo material adotado pela escola e, consequentemente, pelos professores de língua estrangeira (espanhol), em uma instituição privada de ensino², situada no município de Niterói - RJ.

Nesse sentido, nossas reflexões estão centradas a partir de três questões norteadoras: a) a fundamentação teórica presente no manual do professor se concretiza, na prática, ao longo do livro didático?; b) como o livro didático aborda a variação linguística?; c) qual o lugar da variação linguística no livro didático do ensino fundamental adotado? Nas próximas seções, discutiremos mais as questões teóricas, bem como também exporemos o material analisado para compor esse estudo.

Como sabemos, o livro didático, no âmbito escolar, assume um papel importante nos espaços formativos crítico-reflexivo-educativos da nossa

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas – Estudos Linguísticos, Opção Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. Além disso, é Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima – CAp – UFRR.

² Por questões éticas o nome da instituição de ensino não será mencionado.

sociedade contemporânea. Nesse sentido, segundo as autoras Daher, Freitas e Sant'Anna (2013, p.22), para entendermos a importância dada ao material didático é necessário nos atermos ao processo histórico de elaboração e desenvolvimento dessa política pública e linguística ao longo dos anos no Brasil.

As autoras afirmam que na década de 1930, ocorreu uma ação governamental, ou seja, uma política pública exclusiva para questões relacionadas ao material didático, a qual deu origem ao *Instituto Nacional do Livro* (INL). A partir daquela década, os livros foram inseridos em todas as escolas e, até hoje, são parte fundamental no contexto escolar, orientando os trabalhos pedagógicos e propagando discursos que configuram a construção da visão do profissional de educação, do aluno, do ensino de língua materna e estrangeira na escola etc.

No contexto escolar, o livro didático tem função e importância fundamentais nas aulas no ensino de língua materna e estrangeira na educação básica: o de auxiliar o trabalho do professor. Entretanto, observamos que, ultimamente, o material didático tem exercido um papel prioritário nas aulas da educação básica, sendo muitas das vezes, motivo de cobrança quanto ao seu uso em sala de aula por parte, principalmente, dos pais, das instituições de ensino e da orientação pedagógica.

Na verdade, historicamente, desde que foi disponibilizado para auxiliar as aulas, muitos são os casos em que o educador o utiliza como único suporte para subsidiar suas aulas, por vários motivos como, por exemplo, por trabalharem em várias instituições (tendo, por isso, uma carga horária de trabalho extensa e exaustiva), pela instituição recomendar que utilize todo o material, por imposição dos pais, que compraram os livros etc.

Nesse sentido, percebemos que o manual didático do professor, bem como o próprio livro didático, atualmente, não apenas são uma referência pedagógica para os educadores, mas, principalmente, designam um lugar privilegiado de discurso sobre a prática de ensino na escola e sobre a prática do professor em sala de aula.

Breve reflexão sobre a metodologia utilizada e sobre a contextualização do estudo

Antes da breve contextualização do ambiente escolar da realização deste estudo, faz-se necessário, também, refletir sobre o lugar de conceituação teórica do estudo de caso nesse texto. Nesse sentido, optamos em compor esse trabalho por um estudo de caso, ou também conhecido como relato de experiência, visto

que por si só, caracteriza-se por ser um tipo de pesquisa que apresenta como objeto uma unidade que se possa analisar de forma mais aprofundada.

Além disso, visa o exame detalhado de um ambiente, de um determinado objeto, ou, simplesmente, de um sujeito e/ou uma situação real. O estudo de caso pode ser conceituado como um modo de coletar informação específica, aprofundada e detalhada, frequentemente de natureza pessoal e subjetiva, envolvendo o pesquisador, sobre o comportamento de um indivíduo ou grupo de indivíduos em uma determinada situação e durante um período de tempo.

Para Yin (2005, p. 28), trata-se de uma forma de investigação de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno/objeto a ser estudo e o seu contexto não estão claramente estabelecidas.

Nesse sentido, segundo Gil (1991, p. 79), o estudo de caso pode ser caracterizado pelo estudo exaustivo, muito detalhado e aprofundado de poucos objetos, de forma a permitir a ampliação do conhecimento dos objetos específicos de pesquisa,

Ademais, o autor acrescenta que “o delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa” (GIL, 1991, p. 79). Entretanto, considera que existe a possibilidade de uma generalização dos resultados obtidos, a limitação mais grave do estudo de caso, ao afirmar que:

A impossibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso constitui séria limitação deste tipo de delineamento. Todavia, o estudo de caso é muito frequente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade e economia, já que pode ser realizado por um único investigador, ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos. A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal (GIL, 2002, p. 140).

A impossibilidade de generalização dos resultados obtidos com o estudo de caso constitui séria limitação deste tipo de delineamento. Todavia, o estudo de caso é muito frequente na pesquisa social, devido à sua relativa simplicidade

e economia, já que pode ser realizado por um único investigador, ou por um grupo pequeno e não requer a aplicação de técnicas de massa para coleta de dados, como ocorre nos levantamentos. A maior utilidade do estudo de caso é verificada nas pesquisas exploratórias. Por sua flexibilidade, é recomendável nas fases de uma investigação sobre temas complexos, para a construção de hipóteses ou reformulação do problema. Também se aplica com pertinência nas situações em que o objeto de estudo já é suficientemente conhecido a ponto de ser enquadrado em determinado tipo ideal (GIL, 2002, p. 140).

Desse modo, como podemos perceber, de forma geral, o estudo de caso visa a proporcionar certa vivência da realidade do objeto pesquisado, tendo por base a discussão, a análise e a busca de solução de um determinado problema extraído da vida pessoal e real do pesquisador. Em verdade, trata-se de uma estratégia metodológica de amplo uso, quando se pretende responder às questões 'como' e 'por que' determinadas situações ou fenômenos ocorrem, principalmente, quando se dispõe de poucas possibilidades de interferência ou de controle sobre os eventos estudados.

Agora, já refletido sobre a escolha da nossa metodologia na composição deste trabalho, iniciaremos, então, algumas reflexões em torno do ambiente escolar na qual essa pesquisa surge, visto que a análise do manual do professor, nesse contexto, surge a partir da escolha do livro didático feito pela instituição de ensino, e não pela escolha do professor.

A instituição de ensino, na qual o material didático analisado é recomendado, está localizada no município de Niterói, no bairro de Piratininga, no Estado do Rio de Janeiro. A escola atende toda educação básica, ou seja, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, possuindo cerca de 1.200 alunos. Além do ensino formal, aquela voltada para a formação curricular, ela também contém atividades extracurriculares, como: judô, vôlei, basquete, capoeira, entre outros.

Na página online da instituição, encontramos um pouco sobre a breve história e filosofia da escola, a saber:

Com o objetivo de oferecer às crianças e aos jovens um ensino que primasse pela exploração e desenvolvimento das potencialidades, institui-se, a partir de 1994, o Grupo (...). Este grupo foi assim batizado com o intuito de homenagear um grande personagem da história, que dentro das limitações da sua época, contribuiu para a consolidação de conceitos que até hoje utilizamos. Pierre Simon de Laplace, astrônomo e matemático francês, tornou-se um dos maiores cientistas de todos os tempos.

Estudioso de fenomenal capacidade e talento para as ciências exatas, com apenas 19 anos, impressionou tanto seus professores que passou a ser professor de Matemática na escola em que era aluno. Consideramos a sua postura um tanto quanto desafiadora e dedicada, como exemplo de força de vontade e estímulo aos nossos educandos e educadores. O que sabemos não é muito. O que não sabemos é imenso. (2017, grifo nosso).¹

Desse modo, como se percebe, a instituição escolar, na qual foi realizada nossa pesquisa, tem como pilares a exploração e o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, ou seja, o desenvolvimento para a formação plena do cidadão atuante na sociedade brasileira, capaz de criticar e refletir sobre sua prática e sobre a prática do outro.

Conhecendo o manual e o livro didático adotados pela escola

O manual e livro didático que analisaremos, como mencionado, anteriormente, são recomendados pela instituição de ensino, visto que há uma parceria entre a escola e a editora, bem como é imposto ao professor que trabalhe com todo o material didático ao longo do ano letivo.

O material pedagógico que aqui analisaremos, corresponde ao 6º ano do Ensino Fundamental II, uma vez que, no nosso entendimento, se trata do primeiro contato do aluno com a língua estrangeira (espanhol) na educação básica. Sem dúvidas, acreditamos que é o contato mais importante, pois é nesse momento que se criam laços afetivos, ou não, com a língua estrangeira que está sendo aprendida.

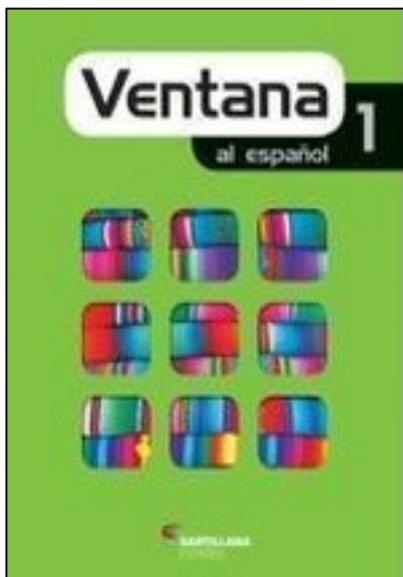
Sendo assim, por isso é importante que o professor escolha/adote um material condizente com a sua formação docente e com sua concepção de língua e de ensino de língua estrangeira na escola, para que esse primeiro contato por parte do aluno seja o mais prazeroso e agradável possível.

A seguir, apresentamos o livro pesquisado, sua editora e comentários sobre o material didático.

Editora: *Santillana Español*² / Autores: Professor A e B¹ / Ano da Edição: 2011

¹ Por motivos éticos também não exporemos o site da instituição de ensino.

² Principal empresa de educação, informação e entretenimento nos mercados de língua espanhola e portuguesa. Presente na América Latina desde 1968, possui como compromisso trabalhar pela melhoria da educação. Para isso, contamos com a dedicação e profissionalismo dos nossos colaboradores. (Fragmento retirado está disponível no site: <http://www.santillana.com.br/quienes-somos/trabaja-con-nosotros/>).



No site oficial do projeto Moderna. Compartilha², encontramos a seguinte explicação sobre a obra *Ventana al Español 1*:

Esta nova edição do método *Ventana al Español* apresenta uma proposta diferenciada de ensino dos gêneros textuais, sem deixar de desenvolver as quatro habilidades linguísticas. Esta obra está pensada para o ensino de espanhol com cargas horárias reduzidas e inclui recursos tecnológicos variados que potenciam a aprendizagem. Destaques: – Organização flexível, que permite melhor planejamento de aulas e um bom desenvolvimento do programa em diferentes cargas horárias. – Gramática em quadros concisos e estruturados, com exercícios graduais, que favorecem o estudo efetivo dos principais temas linguísticos (...). (2017, tradução nossa)³.

Desse modo, percebemos que a descrição da edição do livro didático de espanhol do ensino fundamental II é bem convidativa para que a escola e/ou professor adote-o no ambiente escolar. A princípio, vemos que a obra se debruça em questões interativas, parte de uma perspectiva de língua como prática social, lugar de ação e interação entre sujeitos, na qual os sujeitos se constituem e são constituídos pelo texto etc.

Análise do manual e do livro didático *Ventana al Español*, volume 1

Nossa análise, em primeiro lugar, será centrada na visão de língua e linguagem do manual do professor. Segundo as autoras:

A visão de língua deste material é de uma atividade social e interativa situada (a língua é considerada na sua relação com público ao qual se dirigem ou quem produziu o enunciado),

¹ Por questões éticas não mencionaremos o nome dos autores, iremos referir-nos aos autores por professores A e B.

² O projeto *Moderna. Compartilha* é um projeto desenvolvido na editora *Santillana Español*.

³ A versão na íntegra em língua espanhola está disponível na página: <http://www.moderna.com.br/main.jsp?lumPageId=4028818B2E24D324012E3469E60A34AF&itemId=8A808A82564E550301565284C0A470AD>

assim se relacionam aspectos históricos e discursivos e se observa a língua em seu funcionamento social, cognitivo e histórico. (VENTANA, 2011, p.2, tradução nossa.).

Nesse sentido, se espera que o livro didático seja constituído por uma visão de língua dialógica, isto é, uma noção de língua como espaço de interação em que os sujeitos se constituem e sejam constituídos pelo texto. Entretanto, veremos que essa visão de língua, a qual está contida na citação, não se concretiza ao longo do material didático.

Nossa análise se centrará, principalmente, nas seções do livro chamadas de “Cajón de letras” e “Lengua en uso”. Na primeira unidade, na seção nomeada de “Cajón de Letras”, temos a apresentação do alfabeto em língua espanhola para os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, com o seguinte comando: “Escute as letras do alfabeto espanhol, logo depois as repita”¹ Abaixo segue a atividade:

UNIDADE 1 (Atividade 1)

Cajón de letras

EL ALFABETO ESPAÑOL

3 1 Escucha las letras del alfabeto español. Luego repítelas.

A a	B be	C ce	D de	E e	F efe	G ge	H hache	I i
J jota	K ka	L ele	M eme	N ene	Ñ eñe	O o	P pe	Q ke
R erre	S ese	T te	U u	V uve	W uve doble	X equis	Y ye	Z ze

Nessa atividade, há a representação gráfica das letras do alfabeto e também a representação fonética da pronúncia das letras em espanhol, mas a

¹ A tradução nesse exemplo é nossa, pois o comando do livro está em espanhol.

atividade desconsidera as variedades de pronúncias vigentes nos países falantes de espanhol; isto é, há um único modelo de pronúncia do alfabeto em espanhol, desconsiderando os mais variados estudos fonéticos de realização da língua espanhola.

No âmbito escolar brasileiro, pouco se levam em consideração as implicações da natureza social da língua. É o que define Geraldini (1996, p. 59). As instituições de ensino agem como se a língua fosse estática, pronta, inabalável, sem interferências do uso nos processos interlocutivos.

Desse modo, como percebemos, há uma diferença entre a visão de língua/ linguagem apresentada no manual do professor e essa primeira atividade da unidade 1. Segundo Pereira e Roca (2009, p. 37):

Os estudos da linguagem vinculada ao uso e, conseqüentemente, a elementos ideológicos e de poder ganham força a partir de investigações de base crítica, que entendem que o fenômeno linguístico está diretamente relacionado ao fenômeno social. Investigar a linguagem é hoje, portanto, investigar aspectos cognitivos, afetivos e sociais (PEREIRA e ROCA, 2009, p. 37).

Além disso, ninguém fala ou escreve em uma língua do mesmo jeito, em qualquer situação ou para quaisquer interlocutores. O sucesso da interação verbal depende, entre outros fatores, da forma escolhida para falar ou escrever, adequando ao contexto em que se está inserido (ANTUNES, 2003, p. 52).

Percebemos assim, que o ensino de língua(s)¹ deve capacitar o usuário a empregar adequadamente a língua nas diversas situações comunicativas (TRAVAGLIA, 2002, p. 17). Para Cereja e Magalhães (1999, p. 8):

A língua pertence a todos os membros de uma comunidade. Como ela é um código aceito convencionalmente, um único indivíduo não é capaz de criá-la ou modificá-la. A fala, entretanto, é sempre individual e seu uso depende da vontade do falante. Nem a língua nem a fala são imutáveis. A língua evolui, transformando-se historicamente.

Considerando, então, que as variações linguísticas são constituídas nas interações sociais, caberia às instituições de ensino e aos livros didáticos trabalharem essas variedades para que o aluno possa saber usá-las, além de saber adequá-las a cada contexto social em que está inserido, e não somente,

¹ O termo “língua (s)” foi utilizado no sentido de singular/ plural, pois está relacionado ao ensino de língua materna e ao ensino de línguas estrangeiras.

se restringir ao ensino de línguas à norma padrão, como se esta fosse a única forma legítima de manifestação da língua.

Além disso, em toda unidade 1, não há um espaço de reflexão sobre as diversidades de realizações fonéticas do alfabeto em língua espanhola, o aluno é condicionado a pensar que a língua espanhola só tem aquela determinada pronúncia contida no livro didático.

Na mesma unidade, temos uma atividade, na seção “*Lengua en uso*” que é bem interessante para analisarmos, uma vez que – como o próprio título da seção nos faz pensar – a língua vai ser refletida no seu uso, mas não é bem assim que aparece na atividade. Vejamos:

UNIDADE 1 (Seção *Lengua en Uso*)

The image shows a page from a Spanish textbook titled "Lengua en uso". The page is divided into several sections with blue headers and light blue backgrounds. The main title "Lengua en uso" is at the top left. Below it is a section "PRIMERAS FRASES EN ESPAÑOL". There are four main boxes of phrases:

- Para pedir información sobre una palabra:**
 - ¿Cómo se escribe *carro* en español? Se escribe con...
 - ¿Cómo se pronuncia...? Se pronuncia...
 - ¿Cómo se dice...? Se dice...
 - ¿Cómo se deletrea la palabra "iraquí"? l-r-a-q-u-í.
- Para pedir permiso:**
 - ¿Puedo ir al baño, por favor? Sí, puedes ir.
 - No, espera al final de la clase.
 - Con permiso, ¿puedo entrar? Sí, entra/pasa/adelante.
- Para solicitar algo al profesor educadamente:**
 - ¿Puedes hablar más despacio, por favor?
 - ¿Puedes hablar más alto, por favor?
 - ¿Puedes repetir esa palabra, por favor?
- Para expresar agradecimiento:**
 - (Muchas) Gracias De nada.
 - No hay de qué.

On the right side, there is a photograph of a classroom. A male student in a blue shirt is raising his hand. A female teacher is smiling. There are two speech bubbles: one from the student asking "¿Cómo se dice cachorro en español?" and one from the teacher replying "Se dice 'perro'".

Desse modo, como podemos perceber, a concepção de língua e linguagem abordada no manual do professor não é efetivamente instaurada no livro didático, uma vez que em todo momento vemos a língua sendo tratada como uma estrutura pronta e acabada. O que vemos na seção “*Lengua en uso*” é apenas uma das maneiras que o aluno pode utilizar para se expressar de acordo com as situações e esses usos devem ser aprendidos em um contexto mais amplo de ensino-aprendizagem, e não com formas estruturadas e fixas.

UNIDADE 5 (Seção Lengua en Uso)

Lengua en uso



¿Aquel chico es tu primo?

No, es mi hermano.

Para preguntar grados de parentesco o relación

¿Ese chico(a) es... tu hermano(a)?	.....	Si, es mi hermano Mario.
tu primo(a)?	.....	No, no nos parecemos mucho?
tu cuñado(a)?	.....	Si, es mi cuñado. Se llama Fernando.
¿Es de tu familia?	.....	Si, es mi primo. / No, no lo conozco.

Para preguntar el estado civil o la situación de pareja

¿Eres/Estás casado?	.....	No, soy soltero.
¿Estás de novio(a)?	.....	Si, tengo novio.

Por fim, gostaríamos de destacar que o livro *Ventana al Español* (volume 1) trabalha com a variação linguística de forma precária, inadequada e insuficiente. Há a abordagem da variação linguística em algumas atividades, mas de uma forma generalizadora e estereotipada, sem muito aprofundamento e muito menos reflexão teórica. Além disso, a visão/ noção de língua não é aquela apresentada no manual do professor. Temos ao longo do livro uma visão estrutural e sistemática, como vimos nas atividades analisadas.

Desse modo, como podemos perceber, o livro analisado desconsidera todo funcionamento da língua, além, é claro, de não apresentar as possibilidades de uso da língua em funcionamento, ou seja, a língua por meio dos diferentes gêneros discursivos, assim como mencionado nos documentos oficiais que regem à educação. O presente livro também desconsidera a diversidade linguística existente na língua espanhola, contribuindo, assim, para a perpetuação do preconceito linguístico e a visão de padronização da língua.

Nesse sentido, para Bagno (2003, p. 173), “é preciso definir de maneira mais democrática qual deve ser a norma a ser apresentada na escola. É urgente empreender uma crítica profunda desse padrão.” Para o autor:

Se é verdade que o padrão linguístico será sempre um ideal, inatingível na prática em sua totalidade, também é verdade que a escola deveria se esforçar para que esse padrão absorvesse uma

série de usos linguísticos novos, perfeitamente assimilados pelos falantes cultos, e já consagrados até na literatura dos melhores escritores. Isso reduziria o abismo que existe entre o padrão linguístico e o uso real da língua por parte dos falantes cultos. Além disso, é preciso também que, dentro da escola, haja espaço para o máximo possível de variedades linguísticas: urbanas, rurais, cultas, não-cultas, faladas, escritas, antigas, modernas. Para que as pessoas se conscientizem de que a língua não é um bloco compacto, homogêneo, parado no tempo e no espaço, mas sim um universo complexo, rico, dinâmico e heterogêneo (...) (2003, p 173-4).

Além disso, como podemos perceber, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (2000), já sinalizam uma preocupação em relação ao tratamento da diversidade linguística existente nas línguas estrangeiras e já argumentam que a aula de língua estrangeira deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva.

Considerações Finais

O texto aqui apresentado buscou analisar, a partir de um estudo de caso, a realidade que muitos professores passam em suas salas de aulas, principalmente, na rede privada de educação, na qual muitas das vezes o professor não tem voz sequer para escolher o material que irá adotar ao longo do ano letivo.

Além disso, também tentou trazer algumas reflexões em torno da variação linguística e da política linguística no livro didático, buscando também alertar os professores que o material didático escolhido por eles é de suma importância, pois o material didático é, sim, um instrumento ideológico pelo qual os agentes que ocupam espaço do poder público também podem transmitir sua ideologia de padronização e seus estereótipos em relação às diversas variedades existentes na composição de uma língua.

Cabe ressaltar, também, que as reflexões apresentadas trazem uma discussão polêmica sobre o apagamento da figura do professor dentro das escolas. Como vimos, a partir do estudo de caso, percebemos que, muitas vezes, o professor é coagido dentro da sua própria instituição de ensino a adotar um livro didático que não condiz com sua formação e com sua concepção de língua.

Desse modo, como podemos perceber, essas escolhas de livros pelas escolas, principalmente da rede privada, são políticas linguísticas, em sua maioria, frutos de acordos político-econômicos, os quais tem como prioridade o dinheiro, e não a formação do aluno cidadão crítico capaz de atuar em sociedade. Cabe a nós, professores, refletir sobre essas questões dentro de sala de aula com nossos alunos, sempre encontrando maneiras de, além de transmitir os conteúdos do currículo, transmitir valores éticos e morais para nossos alunos a fim de que um dia eles consigam, realmente, transformar nosso país.

Por fim, o texto buscou alertar os professores sobre as informações contidas no manual do professor e sua efetiva realização ao longo do material de ensino, isto é, a pesquisa tentou alertar que nem sempre a concepção de língua contida no material do professor será efetivamente trabalhada ao longo das unidades didáticas do livro.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, A. P. de; AMENDOLA, R. *Ventana al español*, volume 1. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 31. ed. Loyola: São Paulo, 2004.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística, uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *As políticas linguísticas* (trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno) São Paulo, Parábola Editorial: IPOL, 2007.

DAHER, Del Carmen; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. *Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD*. Eutomia – Revista de Literatura e Linguística, 2013.

DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de Português – múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____ et al. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984. 39-46.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras . ALB, 1996.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira. Brasília, Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 2000.

PEREIRA, Regina Celi & ROCA, Maria del Pilar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2011.

TRAVAGLIA, Luis C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

YIN, R.K. *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

INCLUSÃO DE CEGOS EM TURMAS REGULARES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mariana Apoteker¹

Introdução

A motivação para este estudo tem origem em uma experiência própria, quando eu trabalhava com uma turma de Francês Língua Estrangeira (FLE) em um curso de capacitação para servidores de uma universidade do Rio de Janeiro. Nesse período, ministrava aulas para uma turma inclusiva de francês iniciante com a presença de uma aluna cega.

Diversas dificuldades foram encontradas durante o semestre em uma turma inclusiva, entre elas: 1) sentimento constante de despreparo profissional para desenvolver uma aula inclusiva, 2) escassez de material didático (o livro adotado não possuía versão em braille), 3) falta de infraestrutura adequada.

A partir dessa experiência, ficou perceptível que há pouca informação sobre como se fazer a inclusão e, sobretudo, que incluir não significa apenas introduzir um aluno com deficiência em uma turma regular.

É importante não confundir inclusão com inserção. De acordo com ALVES (2008, p. 104), a “educação inclusiva vai muito além da presença física do aluno na escola”, ou seja, incluir não significa apenas inserir o nome de um aluno deficiente na pauta do professor e esperar que o “milagre” aconteça. É essencial um engajamento entre instituição de ensino, professor e família para que a inclusão aconteça verdadeiramente.

A inclusão é garantida pela Constituição Federal e por diversos outros órgãos e documentos oficiais que, além de assegurá-la, regem as circunstâncias pelas quais deve ser feita. Por exemplo, a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 59 prevê que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (Língua Francesa) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Professora de Língua Francesa do Colégio Pedro II.

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Conforme regido por lei, na teoria, existe uma forte proposta a favor da inclusão com qualidade, porém, é sabido e, essa pesquisadora é exemplo disso, que a prática pode ser bem diferente. A lei acima citada garante que haverá capacitação dos professores com relação à inclusão. No entanto, em minha graduação e licenciatura, não houve preparo para tal situação. Nunca, em todo o período universitário, discutiu-se o assunto.

A realização dessa pesquisa nasce da necessidade, real e urgente, de informações mais profundas que professores de línguas estrangeiras possuem com relação a estratégias para inclusão de cegos em turmas regulares. Por isso, esse trabalho possui como objetivo principal traçar um panorama sobre inclusão e esboçar estratégias para concretizá-la nas aulas de FLE.

Institucionalização, serviço e suporte

A história dos deficientes esteve, durante séculos, associada a processos de exclusão e preconceito. Desde o período da antiguidade, onde eram associados a sinais maléficos e demônios, passando pela Idade Média com ridicularizações e mendigando pelas ruas, vivendo os tempos modernos na segregação de hospitais e instituições sem intervenção educativa para, apenas, na época contemporânea ocorrer a primeira tentativa de uma pedagogia especial.

A partir dos brevíssimos aspectos históricos citados acima, fica clara a longa situação de exclusão vivenciada pela minoria composta de pessoas deficientes. Durante séculos foram abandonadas, eliminadas e sofreram maus tratos como se fossem fardos a serem carregados. A educação para essa parcela da população foi implementada tardiamente, já que não havia interesse econômico em educá-la.

Até o século XX, a relação da sociedade e da educação com os deficientes é caracterizada pelo paradigma da institucionalização, período em que as pessoas com deficiências eram mantidas longe de suas comunidades e famílias, em instituições residenciais ou em escolas especiais. Eram, assim, isoladas do restante da sociedade com o pretexto de tratamento, processo educacional e proteção, tornando-as mais afastadas da vida em sociedade e cada vez mais ligadas e dependentes da vida institucional, fato difícil de ser revertido.

Erving Goffman, em 1962, publicou um livro onde fez uma análise das instituições e crítica sobre seus efeitos nos indivíduos que passaram por elas. Segundo Goffman (1962, XIII) Instituição Total é “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídas da sociedade mais ampla por um longo período de tempo, levam juntos uma vida enclausurada e formalmente administrada”.

Após Goffman, outros autores também começaram a se manifestar fazendo críticas às Instituições Totais devido à sua ineficiência e despreparo para receber os indivíduos institucionalizados e prepará-los para a vida em sociedade. As reflexões feitas com relação aos direitos humanos, as críticas feitas pela academia científica e, também, os interesses do sistema em diminuir os custos com a população improdutiva e institucionalizada, iniciou um processo de busca por novas práticas para o tratamento do deficiente.

A década de 60 foi marcada pela desinstitucionalização embasada pela ideologia de normalização e pela Declaração dos Direitos Humanos, aprovada em 1948. Segundo essa declaração, todos os cidadãos são detentores de direitos sociais sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, ou qualquer outra condição. Entre esses direitos encontra-se o acesso à educação. Para a ideologia de normalização, fazia-se necessário introduzir a pessoa deficiente na sociedade, para que, dessa forma, ela tivesse o padrão de vida mais próximo do tido como “normal”. Logo, desinstitucionalizar partia do princípio de retirar os indivíduos das instituições e levá-los para suas residências ou para locais onde poderiam conviver mais próximos da população, pois de acordo com Braddock (1977, p.5),

“o local típico de residência é o lar privado do indivíduo; o modelo educacional normal (típico) é a educação convencional, numa sala de aula comum; o modelo típico de emprego é o competitivo, para o auto-sustento. Em contraste marcante com tais arranjos – na extremidade anormal do continuum de serviços – têm se congregado as instituições totais, o ensino segregado e a não participação no mercado de trabalho“.

Em meio às ideias de normalização e críticas à institucionalização, vai se configurando um novo quadro de relação entre a sociedade e os deficientes chamado de paradigma de serviços com o objetivo de que as pessoas com deficiência obtivessem um cotidiano mais próximo possível da normalidade.

Essa nova mudança adotada para parte da população deficiente incentivou a criação de programas comunitários planejados para atender as necessidades desse grupo e, também, o surgimento de organizações e entidades planejadas para atuar na construção da autossuficiência da pessoa deficiente. Dentro dessas entidades, os deficientes recebiam preparo para o trabalho, treinamento e educação especial, pois agora o interesse era fazer com que eles voltassem ao sistema produtivo.

As organizações e entidades contavam com equipes e profissionais especializados, com treinamentos para oferecer aos seus assistidos, atividades cotidianas e administrativas (higiene, limpeza, cuidados pessoais, preparo de alimentos, treinamento orçamentário, entre outros) essenciais para obterem independência.

A partir daí criou-se o conceito de integração. De acordo com esse conceito, a mudança parte do próprio sujeito deficiente para que ele possa se adequar à sociedade. Há uma busca pelo o que faz o deficiente ser “anormal” para tentar mudar essa característica e fazer com que, dessa maneira, ele possa ser integrado na sociedade. Seguindo tal lógica, a integração parte do princípio de que a mudança deve partir do próprio deficiente que precisa se modificar e tornar-se o mais próximo da “normalidade”, ou seja, para se adaptar à sociedade tal e qual ela é.

Apesar de ter havido um imenso intervalo de tempo para que ocorresse a transição do paradigma da institucionalização para o paradigma de serviços, não demorou muito para que as críticas com relação a este último surgissem. Iniciado na década de 60, logo foi questionado, no final dos anos 80 e na década de 90, pelo discurso de compreensão da diversidade como elemento constituinte das diferentes sociedades e culturas. Nesse contexto, a democracia avançava e não cabia mais o discurso de segregação. Cresciam, portanto, as

reivindicações por tratamentos mais humanitários e proteção das minorias. Como consequência, surge uma nova etapa na relação da sociedade com os deficientes: o paradigma de suporte.

De acordo com Aranha (2003), o paradigma de suporte está relacionado com a ideia de “todo e qualquer tipo de ajuda que permita à pessoa com deficiência o maior nível de autonomia e de independência, na administração e no gerenciamento de sua própria vida, em ambiente o menos restritivo possível”. Ou seja, a mudança deixa de ser somente necessária por parte do deficiente, mas, também, por parte da sociedade que deve se adaptar às necessidades dos segundos providenciando reajustes no ambiente, na educação, no meio profissional etc.

Ainda dentro do paradigma de suporte, encontra-se a ideia de inclusão social onde se verifica que à sociedade cabe oferecer os recursos necessários aos deficientes para que sejam autônomos, além de garantir o acesso do deficiente em todos os lugares e recursos disponíveis aos demais cidadãos. Ou seja, inclusão social pressupõe igualdade de acesso ao espaço comum em sociedade à toda a população, fazendo com que os alunos com deficiência deixem as turmas especiais e comecem a frequentar a escola regular em turmas regulares.

Nota-se uma via de mão dupla quando se trata do paradigma de suporte, pois a mudança deve ocorrer dos dois lados, tanto por parte do deficiente quanto por parte da sociedade. Essa é a grande diferença entre institucionalização, serviços e suporte, já que nos dois primeiros paradigmas cabia à pessoa com deficiência buscar sua própria mudança para conseguir adaptar-se ao mundo dos não deficientes.

Apesar de existir essa política inclusiva, a realidade está distante das propostas estabelecidas por ela. Há, certamente, um aumento significativo de crianças deficientes frequentando turmas regulares. Porém, conforme afirma FOGLI & FILHO & OLIVEIRA (2008, p. 112) a inclusão

“nos termos da lei, não dá conta de atender a realidade. Infelizmente, temos verificado que, grosso modo, a escola aceita o aluno porque é obrigada, e dessa forma limita cada vez mais os deficientes, acentuando-lhes os estigmas e, consequentemente, impedindo o acesso desses alunos ao meio dito normal.”

Em outras palavras, o problema é que muitas escolas que possuem turmas “inclusivas” não possuem infraestrutura adequada, profissionais especializados e preparados para receber esses alunos, as turmas estão

superlotadas, não há materiais apropriados às necessidades dos alunos incluídos, configurando, dessa forma, um cenário de exclusão dentro da própria sala de aula.

Não basta uma legislação em favor da inclusão social, é preciso políticas públicas concretas, é imprescindível que as faculdades preparem seus professores para entrarem em uma sala de aula inclusiva, e, sobretudo, é essencial que haja investimentos nas escolas para que possam receber os alunos com a infraestrutura necessária e com o material didático adaptado.

“L’inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d’un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l’école ordinaire met en place pour favoriser l’apprentissage et la socialisation de cet élève. Cela implique, bien entendu, la mise en place d’une différenciation, d’adaptations et de modifications raisonnables qu’il convient de justifier.” (TREMBLAY, Philippe. 2012, p.5)

Não é tarefa fácil falar sobre inclusão, já que essa discussão abarca diversos pontos delicados. É essencial que se tenha em mente que o fato de haver um aluno deficiente em uma turma regular não necessariamente caracteriza um ambiente inclusivo. Para que de fato aconteça inclusão há de se ter uma rede de práticas pedagógicas, professores preparados, infraestrutura propícia, adaptações etc.

A cegueira, o cego

O primeiro passo para uma educação inclusiva de qualidade está relacionado com a compreensão da deficiência por parte do educador. É preciso que o professor conheça o aluno cego e suas capacidades para que possa lidar de forma mais natural com a situação dentro de sala de aula e para que possa explorar as capacidades e usá-las em favor das suas aulas.

Um exemplo simples, mas que é comum causar embaraço, está associado ao fato do professor não saber como se referir ao aluno cego. Há uma grande preocupação por parte da população em relação aos termos usados para definir as pessoas que possuem alguma deficiência para que não sejam pejorativos e não causem nenhum desconforto emocional ao deficiente. Em consequência dessa preocupação, a expressão *deficiente visual* é preferencialmente usada, em detrimento de *cego* pelos que acreditam que existe certo grau pejorativo no segundo termo. No entanto, *deficiente visual* é uma expressão genérica, pois engloba dois tipos de deficiência visual: a baixa visão e a cegueira.

Baixa visão é a deficiência que limita o grau de visão de uma pessoa em diversos aspectos, porém essa limitação pode ser reduzida com o uso de alguns recursos como óculos, lentes de aumento, lupas, ampliações e etc. Nesse caso, o deficiente visual se educa através da visão já que consegue ver mesmo tendo a capacidade de visão prejudicada. Por outro lado, a cegueira representa a ausência da capacidade de ver. Sendo assim, a criança cega utiliza outros sentidos (tato, audição, paladar) durante seu desenvolvimento pessoal e escolar. Portanto, a palavra *cego* não contém nenhum valor pejorativo para diminuir ou insultar alguém. É apenas a nomenclatura usada para designar as pessoas que sofrem de cegueira, sendo, portanto, o termo que será usado constantemente nesse trabalho.

O essencial é invisível aos olhos

On ne voit bien qu'avec le cœur. L'essentiel est invisible pour les yeux.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Não foi intenção de Saint-Exupéry falar de inclusão, mas a citação é extremamente apropriada quando falamos de inclusão de cegos em turmas regulares. O cego não vê com os olhos, mas com outros sentidos além, é claro, de “ver com seu coração”. Quando há um aluno cego em uma sala de aula com videntes, não se deve focar na deficiência, é preciso levar em conta, principalmente, as capacidades e habilidades daquele aluno e a partir delas criar um ambiente propício para desenvolver conhecimento.

Embora a aceitação do cego como ser social já venha ocorrendo, ainda há grandes mudanças que se fazem necessárias. Vivemos em um mundo construído e governado, em sua maior parte, por videntes. Tal fato justifica o alto grau de valorização da visão dentro da sociedade. Há autores que atribuem a responsabilidade de 80% do conhecimento à visão.

Até mesmo em nosso discurso, é possível perceber o valor da visão, sobretudo com relação ao conhecimento.

- a) “Ver para crer” —> “Só acredito vendo!”
- b) “Vamos ver” —> “Vamos ver como ele vai sair dessa!”
- c) “Ter que ver” —> “Você precisa ver o que ele fez!”
- d) “Ver estrelas” —> “A batida me fez ver estrelas.”
- e) “Veja bem” —> “Veja bem, é necessário mudar.”

A partir das expressões acima, encontradas facilmente no nosso dia a dia, é perceptível que usamos, frequentemente, o verbo “ver” sem intenção de ser

sinônimo de “olhar”, mas com o sentido de conhecer, de admirar, de acreditar, entre outros. São expressões tão corriqueiras que a sociedade não nota o quanto a ideia da supremacia da visão está arraigada em nosso discurso. Não são apenas expressões, mas há também ditados populares e vários outros termos referentes aos verbos “ver” e “olhar” (amor cego, mau olhado, pontos de vistas e etc) que estão impregnados de outras significações reforçando a superioridade da visão, afinal, quem nunca ouviu dizer que “em terra de cego quem tem um olho é rei”?

Torna-se de extrema importância que a sociedade compreenda que a ausência de visão não pode ser encarada como desvantagem, pois não diminui a capacidade do cego de aprender e de ter acesso ao conhecimento. A cegueira faz com que o caminho do cego ao conhecimento seja, apenas, diferente já que será traçado por outras vias que não a visão. É essencial que o enfoque dado ao cego aconteça através de suas capacidades e não se restrinja à imperfeição ou à falta de visão.

Na vida cotidiana, a visão é um dos sentidos mais usados pelos videntes para realizar as atividades corriqueiras, adquirir conhecimento e informações básicas. Como o cego não dispõe desse sentido, ele faz uso de outros recursos para conhecer o mundo e realizar suas atividades. Em vista disso, a cegueira impõe limitações, isso é um fato do qual não há dúvidas, logo o cego precisa fazer adaptações já que as informações não chegam através da visão. É através de outros sentidos que as informações chegarão ao cego. Não é o caso de substituição de um sentido pelo outro, mas é um processo que ocorre aos poucos e através disso torna-se possível o conhecimento do mundo pelo deficiente através de outras vias.

Um sentido muito importante para o cego é a audição. A audição é fundamental, pois está diretamente relacionada à linguagem e o que o cego não pode ver, frequentemente pode ser transmitido por um vidente por meio da linguagem falada. É evidente que a percepção de mundo do vidente não é a mesma percepção de um cego. Em vista disso, eles fazem constantes “ajustes” entre o que é transmitido pelo vidente através da linguagem oral e o que é percebido através dos usos de outros sentidos.

Outro instrumento bastante usado pelo deficiente visual que sofre de cegueira é o tato. O formato, a textura, a temperatura, a dimensão, entre outros aspectos, são características dos objetos que podem ser percebidas através do tato.

O sistema cinestésico também é de grande valia, pois é o responsável pela orientação espacial, movimento e equilíbrio. Além disso, o uso da gustação e do olfato também é uma importante fonte de informações. Nunes e Lomônaco (2008) afirmam que a

“(...) percepção do espaço pelo cego se dá pela junção de sensações táteis, cinestésicas e auditivas aliadas às experiências mentais passadas já construídas pelo sujeito. Assim, a falta da visão, por si só, não é um impedimento ao desenvolvimento; ela impõe caminhos diferenciados, uma vez que a obtenção de conhecimentos depende de uma organização sensorial diferente da do vidente.”

Sendo assim, é através dos outros sentidos que acontece a construção de mundo de um sujeito sem visão que apesar dessa perda tem plena capacidade de levar uma vida de estudo, trabalho e interação social.

Com relação ao ensino de pessoas cegas em classes inclusivas, Vygotsky (1997) ressalta que o indivíduo que possui a deficiência visual pode contar com o sistema de compensação social também.

O sistema de compensação social parte do princípio de que quando o deficiente visual tem contato com o ambiente exterior isso incentiva estímulos para uma compensação.

Assim, segundo o autor, o homem aprende somente quando vive em sociedade e em relação com outros, pois é a partir dessa relação que nós adquirimos a condição humana. Essa compensação social permite que os deficientes se adaptem à vida social construída historicamente.

Ainda segundo Vygotsky (1994), a educação da criança cega não deve ser distante daquela feita para a criança vidente. Entretanto para que a educação seja a mesma faz-se necessário o uso de materiais didáticos e pedagógicos adaptados, que ajudem o desenvolvimento dos alunos deficientes visuais. Para isso, é essencial que o professor conheça as capacidades e as necessidades de seus alunos, pois somente dessa maneira poderá fazer as adaptações dos materiais e das práticas pedagógicas com o objetivo de atingir a turma por inteiro.

Cada turma e cada aluno possuem suas necessidades específicas, por isso, as sugestões abaixo não devem ser encaradas como regras, mas como práticas alternativas que o professor de língua estrangeira pode usar de acordo com a particularidade de cada aluno.

Os alunos cegos são frequentemente alfabetizados em braile, um sistema tátil composto por pontos em relevo. Graças a esse sistema, milhões de deficientes visuais podem ter acesso à instrução e à cultura.



Figura 1: Reglete e punção.

Para escrever em braile é preciso ter uma punção e reglete. Com esses instrumentos os cegos podem fazer anotações sobre os conteúdos das aulas, porém deve ser levado em conta que esse processo de escrita em braile leva muito mais tempo do que a escrita feita à caneta feita pelas pessoas videntes.

Outra opção válida para inclusão de cegos é o uso da máquina Perkins, um aparelho semelhante a uma máquina de escrever, mas que possui poucas teclas e que produz documentos em braile. Há dois inconvenientes relacionados ao uso da Perkins: 1. o barulho produzido por ela, fator que deve ser levado em conta, pois pode atrapalhar as atividades de compreensão oral e 2. o professor precisará de alguém que faça a transcrição dos exercícios afim de corrigi-los caso não tenha conhecimento de braile.

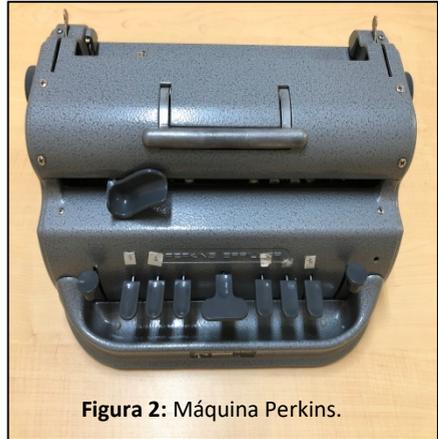


Figura 2: Máquina Perkins.

O ideal é que as instituições de ensino disponibilizem um computador com o software DOSVOX instalado para o aluno cego. Dessa forma, o estudante pode ter acesso a todo o material e, por sua vez, o professor não dependerá de ninguém para corrigir as produções e os exercícios. Esse software pode ser baixado gratuitamente da Internet, ou seja, não há custo para a instituição de ensino e nem para o aluno.

Um grande empecilho encontrado está ligado aos livros didáticos. Normalmente, as aulas de FLE são acompanhadas de um manual, de livros e de folhas complementares preparadas pelo professor. É necessário que todo esse material seja adaptado ao braile. Infelizmente, os manuais de FLE atuais não possuem versão braile. No entanto, podemos pedir, com antecedência, à editora do livro uma cópia em formato pdf para fazer a adaptação desse material. Há também a opção de se usar a máquina SARA CE, um aparelho que faz digitalização e leitura de textos impressos. O Sara CE é capaz de digitalizar os mais diversos materiais e ainda é capaz de ler livros transformando-os em áudio. Ou seja, caso a editora não disponibilize um arquivo do livro em formato pdf,



Figura 3: SARA CE.

uma opção é escanear o livro com esse aparelho e fazer as adaptações necessárias (exclusão de material que não será usado, descrição de fotos, adaptações de exercícios...).

O desenvolvimento tecnológico atual nos auxilia bastante com o ensino especial, dado que ele nos traz recursos preciosos que ajudam a compensar a falta da visão. Entre esses recursos destacam-se:

I) Braille falado: é um microcomputador sobre o qual há 7 teclas que o controlam e editam textos que serão impressos em Braille. O Braille falado, quando é conectado a um computador pode ser utilizado como sintetizador de voz.

II) Softwares: os computadores podem ser controlados por indivíduos cegos quando eles possuem programas específicos como o DOSVOX, software produzido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ. Com essa ferramenta, deficientes visuais têm acesso a uma agenda, uma calculadora, um relógio, jogos, assim como podem surfar na Internet. Há também o software Monet com o qual os professores podem fazer impressões de imagens em relevo.

III) Impressora Braille: é uma impressora que faz impressões em braille.

Além do uso das mais diversas tecnologias, outra possibilidade de prática pedagógica é a exploração do tato por meio de material preparado pelo professor a partir de texturas diferentes. No momento em que o professor usa ou fabrica um material em relevo adaptado para os alunos

cegos ele deve ter em mente algumas especificações importantes para que o que foi produzido seja eficiente para o aprendizado. Dessa forma, é importante ficar atento a algumas características como as que seguem abaixo:

I) Medida: os materiais muito pequenos não transmitem os detalhes, por isso, deve-se pensar em um tamanho que seja adequado para passar as informações necessárias.

Figura 4: Impressora Braille



II) Textura: o material deve ter relevos perceptíveis para o aluno. Por isso, é que podem ser usadas texturas para destacar as partes que compõem o objeto. Porém devemos estar atentos ao fato de que as texturas não podem causar irritações ao serem manuseadas pelos alunos.

III) Fidelidade: o material deve representar da melhor maneira possível o modelo original.

IV) Resistência: o material deve ser produzido com recursos duráveis e de boa qualidade haja vista a frequente manipulação deles pelos alunos e o fato de poder ser aproveitado para outros estudantes futuramente.

V) Segurança: o material não pode oferecer riscos aos alunos.

Visto que a audição é um sentido extremamente importante para o conhecimento de mundo dos cegos, podemos fazer uso de áudios para desenvolver as competências de produção e compreensão oral dos alunos. Caso seja necessário o uso das transcrições dos áudios, basta fazer a impressão delas em braile.

Não existe receita para fazer inclusão de cegos, existem diversas estratégias como as que foram expostas acima. Caberá a cada educador saber qual delas é a que melhor se encaixa em seu contexto para que o aluno possa tirar o maior proveito possível das aulas.

Considerações finais

A trajetória de indivíduos com cegueira na humanidade é constituída até hoje de muitas lutas pela igualdade. Conforme explicitado nos subitens anteriores, ficou evidente que a preocupação da educação de crianças cegas só começou tardiamente. Atualmente, além de instituições especializadas e escolas regulares inclusivas, os indivíduos que sofrem de cegueira também contam com uma legislação e órgãos que os apoiam. No entanto, ainda hoje, em 2017, muitas vezes a inclusão não é feita em conformidade com a lei. Isso evidencia o caráter amador da prática inclusiva onde o que ocorre, para Carvalho (2007), é uma *inclusão marginal*, pois não há mobilização nem da escola e nem da sociedade para que o aluno se sinta parte produtiva do ambiente no qual está inserido.

Faz-se necessário que, durante a inclusão, o deficiente não seja marginalizado, mas que ele participe da construção de seu conhecimento interagindo com os colegas e com o professor, pois, segundo teóricos como

Vigotsky e Maturana, é na interação com o outro que construímos nosso mundo. Incluir exige a criação de um mundo na sala de aula do qual o aluno deficiente se sinta parte integrante. Para a construção desse mundo fictício representado pela sala de aula é preciso que os docentes sejam devidamente preparados, fato que nem sempre acontece.

Conforme explicitado acima, apesar do apoio legal, a inclusão educacional enfrenta dificuldades para ser colocada em prática de maneira funcional já que, muitas vezes, não segue em conformidade com os pressupostos básicos de realização da inclusão regidos pela legislação. O sentimento de despreparo profissional de professores para ensinar em situação inclusiva, a ausência de material didático apropriado e, ainda, a ausência de infraestrutura adequada para receber os deficientes são alguns dos principais fatores que fazem cada vez mais da inclusão uma política utópica.

A criança cega vivencia o mundo por meio dos outros sentidos: olfato, paladar, tato e audição. Por isso, a construção do mundo feita por ela é diferente da construção de mundo feita pela criança vidente, pois a segunda, para Piaget (1958) tem a visão como elo primário de ligação com o mundo. A partir dessa diferença, podemos perceber que a recepção da linguagem também é diferente entre um cego e um vidente, já que a linguagem é uma maneira que encontramos para representar o mundo. Por isso, é necessário haver estrutura e material didático apropriado para que o professor de língua estrangeira explore os meios pelos quais os cegos constroem seu mundo, afim de que a aula seja, também, voltada para o aluno deficiente.

O caminho dos cegos através da história da humanidade é constituído, até hoje, de muitas lutas pela igualdade. É por essa razão que devemos fazer o possível para que essas lutas atinjam seus objetivos começando por uma educação de qualidade e igualitária para todos.

Referências Bibliográficas

ALVES, Cristina. “O coordenador pedagógico como agente para inclusão”. In: *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas.* Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (orgs). São Paulo: Cortez, 2008.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Trabalho e Emprego: instrumentos de construção da identidade pessoa e social.* São Paulo: SORRI-BRASIL; Brasília: CORDE, 2003.

BRADDOCK, D. (1977). *Opening closed doors – the deinstitutionalization of disabled individual*. Virginia: The Council for Exceptional Children.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em: 5 de outubro de 1988. Artigo 208. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11/09/2013.

BRASIL. Lei nº 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: 20/09/2010.

CARVALHO, Rosita, Elder. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2007a.

FOGLI, Bianca; FILHO, Lucindo; OLIVEIRA, Margareth. “Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática”. In: *Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas*./ Mônica Pereira dos Santos, Marcos Moreira Paulino (orgs). São Paulo: Cortez, 2008.

GOFFMAN, E. (1962). *Asylums*. Chicago, Illinois: Aldine Publishing Company.

NUNES; LOMÔNACO. *Desenvolvimento de conceitos em cegos congênitos: caminhos de aquisição do conhecimento*. 2008.

PIAGET, J. *La Psychologie de l Intelligence*. Paris: Colin, 1943. [A Psicologia da Inteligência. Rio de Janeiro: Zahar, 1958; Fundo de Cultura, 1967].

TREMBLAY, Philippe. *Inclusion Scolaire*. Bruxelles: de Boeck, 2012.

VYGOTSKY, LEV Semionovitch. *A criança cega*. Trad: Adjunto de Eudes Fabri. 1994. [1934]. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/16420054/Vigotski-A-crianca-cega-traduzido-por-AE-Fabri> . Acesso em: 11/09/2013.

VYGOTSKY, L. S. (1997). *Fundamentos de Defectología*. Obras Completas, Tomo cinco (2a reimp.). Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

O DESCOMPASSO ENTRE OS DISCURSOS DA PROMOÇÃO E O LUGAR DO FLE (FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA) NA POLÍTICA LINGUÍSTICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Milena Fonseca Santos de Oliveira¹

Introdução

Uma das modalidades de ação no âmbito das políticas linguísticas reside no domínio da educação para o ensino de línguas, constituindo-se um dos pilares para o êxito de políticas linguísticas educacionais. Para tanto, é preciso considerar este domínio levando-se em conta a relação nítida entre política linguística e o ensino de línguas, em uma dinâmica que envolve não apenas a abordagem de ensino, a metodologia a ser adotada, mas também a função da política linguística adotada no país. Conforme Rajagopalan (2006) “*o ensino de línguas é uma atividade imbuída de conotações políticas. Não há como lidar com ele sem assumir uma postura política perante o mundo, a pátria e o papel que cabe a todos nós exercer.*”

Sendo assim, a qualidade de ensino de uma determinada língua tem relação direta com as políticas linguísticas educacionais de um país, sua implementação e a maneira pela qual os agentes (professores, alunos, instituições educacionais, associações, sindicatos) se posicionam perante estas políticas. Por este motivo, é fundamental que o ensino de língua estrangeira seja discutido por todos os agentes inseridos neste contexto, levando em consideração sua função cultural, salientando que no campo educacional não cabe privilegiar somente as questões pragmáticas.

Sabemos que muito se discute a função social de um determinado saber, ou seja, a finalidade de um conhecimento, fundamentada em um objetivo “para tal aprendizagem”; porém, nem sempre estas questões cooperam nos ciclos escolares. Com isso, é preciso repensar o ensino de línguas estrangeiras para que não se promova uma “marchandise” deste ensino em detrimento de outros conhecimentos e, até mesmo, de outras línguas perante a hegemonia do inglês. Para tanto, Garcia (2009) enfatiza que *é impossível conceber o ensino hoje sem que se passe pelo plurilinguismo*, ou seja, o ensino de espanhol, francês, alemão, italiano e etc. deveria coexistir ao invés de ser preterido por meio de políticas linguísticas educacionais alicerçadas em questões, sobretudo, econômicas.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (Língua Francesa) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ).

Política Linguística

A Linguística nos tem ensinado que as línguas não podem ser decretadas, mas que constituem um processo da história e da prática dos falantes, que evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais. Porém, sabemos que há o desejo de intervir nestes processos, de querer modificar o curso das coisas, de acompanhar e atuar sobre elas. Desta forma, a esta intervenção denominamos de política linguística. Calvet (2002, p. 133) propõe o binômio política linguística e planejamento linguístico e assim define:

Chamaremos de política linguística um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua e vida social e de planejamento linguístico a implementação concreta de uma política linguística, de certo modo, a passagem ao ato.

Nesse âmbito, para a solução de um problema, seria necessário uma tomada de decisão para designar uma política linguística e seu planejamento, que pode ser implementado por indivíduos ou autoridades.

Chaudenson (1996), por sua vez, classifica quatro tipos de políticas linguísticas, sendo elas:

- Política com planejamento;
- Política sem planejamento;
- Planejamento sem política;
- Nem política, nem planejamento.

A política com planejamento é a decisão tomada por autoridades ou grupos sociais e todas as medidas para que essa política linguística seja implementada. No caso da política sem planejamento, é aquela em que há deliberações ou determinações oficiais acerca de um problema, porém estas não são implementadas, devido à falta de diálogo entre os agentes envolvidos ou à omissão na execução etc. Essa política é marcada, geralmente, pelas ações de gestão *in vitro*, sem a aplicação de um planejamento.

Já o planejamento sem política ocorre quando não há participação de autoridades formais, tais como o Estado e governos, porém as intervenções ocorrem por meio de grupos sociais. Conforme a classificação de Calvet (2002), estas ações consistiriam nas políticas de gestão *in vivo*, isto é, implementadas pelos próprios falantes ou por uma coletividade.

A quarta definição proposta por Chaudenson (1996) é aquela na qual não há política nem planejamento. As línguas podem não sofrer nenhum tipo de interferência formal, o que também pode caracterizar uma decisão política.

Essa indiferença caracterizaria uma escolha intencional, motivada por outros fatores, como, por exemplo, desinteresse relacionado às questões interculturais, cultura ao monolinguismo, isto é, domínio de apenas uma língua, escassez de investimentos financeiros etc.

O linguista Robert Cooper em seu livro, *Language Planning and Social Change* (1989, p.45) apresenta 12 definições para o termo planejamento linguístico e apresenta seu próprio conceito, em que o planejamento linguístico compreende “os esforços deliberados para influenciar o comportamento de outras pessoas no que diz respeito à aquisição, estrutura ou colocação funcional de seus códigos linguísticos”.

Esses esforços de que fala Cooper (1997, p. 11) abrangem tanto o Estado e suas instituições, como foi o caso da Academia Francesa, mantida por Richelieu, quando se referem às ações de um determinado grupo, podendo, ainda, referir-se a esforços individuais, como os casos de Ivar Aasen e Knud Knudsen, que planejaram e promoveram uma língua nacional para a Noruega, quando ela se tornou independente da Dinamarca.

Com isso, Cooper (1997, p. 42) examina que em cada uma das 12 definições de planejamento linguístico há uma pergunta comum a todas elas: *quem* planifica, *o quê*, *para quem* e *como*? Subentende-se, a partir daí, que esses quatro aspectos compreendem a política e o planejamento linguístico. Examinando cada aspecto, temos de modo geral:

Quem – é a instância regulamentadora/ legisladora, que pode ser representada pelos governos, organismos governamentais organizados ou outros órgãos normativos, organizações civis de esferas administrativas, jurídicas, educacionais; as academias literárias ou outros grupos de poder notório. Contudo, chamaremos de atores ou agentes sociais, as instâncias envolvidas na regulamentação de políticas e planejamento linguístico, vinculados direta ou indiretamente às esferas governamentais como representantes oficiais.

O quê – é o objeto de intervenção política e de planejamento linguístico. Nesta instância, podemos citar como exemplo a campanha para marca de gênero contra o uso sexista, o estabelecimento da Academia Francesa, a campanha de alfabetização massiva na Etiópia, a promoção da língua hebraica como idioma de instrução na Palestina, etc. Observemos que esses objetos são as ações/as intervenções de poder, em que se estabelece uma relação intrínseca entre língua e sociedade, envolvendo o planejamento do *status* ou do *corpus* de uma língua.

Para quem – de acordo com as definições examinadas por Cooper, esta instância refere-se a um “grupo de pessoas”. Esses grupos podem ser maiores,

como de fronteira nacional, ou grupos menores, como, por exemplo: grupos étnicos, religiosos, ocupacionais, organizações profissionais, ou seja, grupos sociais de níveis macro ou micro. Os círculos de interação pessoal podem se estender do plano social ao plano governamental ou vice-versa, tal como a campanha feminista americana iniciada no nível micro comunitário e, posteriormente, adotada pelo nível macro governamental.

Portanto, segundo Cooper (1997), as atividades de planificação linguística podem operar em ambos os sentidos, não havendo, necessariamente, uma distinção entre as instâncias *quem e para quem*. O autor afirma que os grupos envolvidos na política e planejamento linguístico poderiam ser definidos como redes de comunicação, isto é, um conjunto de vínculos de interação verbal entre as pessoas. Compreender que os atores sociais que regulamentam ou são atores alvos de políticas e planejamentos linguísticos fazem parte de uma rede de comunicação, significa não limitar a interação em um nível micro ou macro, mas entender que cada grupo se separa por uma vertente diferente de interação.

Como – nesta instância, examina-se a aplicação da política e do planejamento linguístico em que as atividades, as necessidades, os objetivos e os meios se apresentam. Nesta esfera, a prática dos esforços deliberados varia conforme os participantes envolvidos, a finalidade (planejamento do *status* ou do *corpus*), o enfoque (cultural, linguístico, discursivo, linguístico-discursivo, metodológico, etc.) e os objetivos diante das possibilidades e dos contextos.

Quaisquer que sejam as respostas para questões propostas por Cooper (1989), em um trabalho de avaliação de políticas linguísticas, elas terão uma relação direta com a tipologia de políticas linguísticas proposta por Calvet (2007), denominadas de políticas *in vitro* ou *in vivo*. A primeira refere-se às decisões tomadas pelo Estado por meio de aparato jurídico, tais como legislações, decretos, resoluções e etc. Já a gestão *in vivo* diz respeito ao produto de uma prática, isto é, uma escolha oriunda de um grupo social.

Política Linguística da França

Esta política refere-se às diversas formas de intervenção da França sobre a língua desde à Ordenança de Villers-Cotterêts em 1539. Esta ordenança é o primeiro documento oficial que estabelece a primazia da língua francesa, substituindo o latim e, em consequência, a participação da igreja católica na política. Portanto, esta ação caracteriza a primeira manifestação de intervencionismo linguístico da França. Contudo, o francês ainda não era uma língua considerada “pura”, nesta época, devido ao contato com as outras línguas.

Desta forma, em 1635, é fundada a Academia Francesa por Richelieu, em que oficializou a manutenção da “pureza” da língua por meio da publicação da primeira edição de um dicionário francês. Posteriormente, datando o período da Revolução Francesa, os revolucionários burgueses declaram guerra ao *patois*, adotando dezenas de leis linguísticas a partir do binômio língua e nação, sob as diversas áreas da administração, cultura, religião e ensino. Nesse sentido, a França iniciou um verdadeiro genocídio cultural nas regiões francesas, visando à universalização do uso da língua francesa. Este fato pode ser exemplificado pelo decreto de 20 de julho de 1794, em que é sancionado “la terreur linguistique” (terror linguístico), tendo em vista que “*Tout acte public ne pourra, dans quelque partie que ce soit du territoire de la République, être écrit qu'en langue française.*”. Este decreto corroborado, séculos mais tarde, pelo presidente Georges Pompidou em 1972, declara que “*Il n'y a pas de place pour les langues et cultures régionales dans une France qui doit marquer l'Europe de son sceau.*”. Com isso, a lei constitucional nº 92-554, outorgada no dia 25 de junho de 1992, institui que “*La langue de la République est le français.*” com o intuito de proteger a língua francesa contra a influência excessiva do inglês.

Dois anos mais tarde, Jacques Toubon, ministro da Cultura e da Francofonia, sanciona a *Loi Toubon* nº 94.665 no dia 4 de agosto de 1994 (Lei Toubon) designando o emprego da língua francesa no ensino e nos meios de comunicação, detalhando as porcentagens referentes a cada mídia e organismos de veiculação da imprensa, incubindo-lhes à missão de contribuir para a proteção e a promoção da língua francesa. Além disso, a política de promoção da língua francesa no exterior está explicitada como um dos aspectos constituintes do decreto nº 89-403, de 02 de junho 1989, que estabelece a criação da *Délégation Générale de la Langue Française* (DGLF), órgão responsável por uma política global para a difusão do francês no mundo. Assim, a França instaura sua política de promoção da língua francesa, e por conta disso, se equipa com um número impressionante de estruturas, de organismos, de comissões, que intervêm no domínio da língua, tais como: BELC (Bureau d'Études pour la Langue et la Civilisation Française à l'Étranger), CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) e etc.

Esta política se encontra na defesa da língua francesa, tal como a garantia de sua presença nas estruturas dos Estados-membros de organizações como a Organização Internacional da Francofonia (OIF), ensino de duas línguas estrangeiras nos países europeus (inglês e francês), intervenção tanto no ponto de vista do *corpus* (luta contra os empréstimos, neologia em diferentes campos, etc) como no ponto de vista do *status* (lugar do francês nas

instituições internacionais, ensino do francês como língua estrangeira), etc. Sendo assim, estas intervenções constituem uma política como outra qualquer, visando interesses específicos, porém simbolizando muitos benefícios, tal como para a formação continuada de professores de FLE, tendo em vista que as políticas linguísticas oferecidas pelo governo francês representam um grande interesse internacional, para a educação nacional e internacional, para ações política e sociocultural e etc.

Orientações para o ensino de francês língua estrangeira (FLE) na atual política linguística no Estado do Rio de Janeiro

O ensino de línguas requer uma compreensão sobre as políticas linguísticas educacionais brasileiras como um todo, pois é preciso reconhecer a importância deste entendimento de forma constante. Para isso, analisaremos algumas orientações curriculares, leis, documentos oficiais e suas especificações referentes ao ensino de línguas, sobretudo de língua francesa.

Primeiramente, devemos ter consciência da real importância desta aprendizagem em nossa sociedade, pois esta consiste na possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão, além do contato de um pluralismo linguístico, ou seja, o contato com outras culturas e diversidades sociais. Além disso, sabemos que este ensino é obrigatório por lei, expresso nas disposições presentes da política educacional brasileira, expostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, que determina em seu segundo capítulo referente à educação básica na primeira seção, no art. 26 do quinto parágrafo a seguinte disposição:

§5 - Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (p. 49).

E na quarta seção, a respeito do ensino médio, no art.36, exposto na terceira diretriz, o seguinte ordenamento:

III- será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (p. 51).

Com isso, podemos verificar também que a lei não exemplifica nenhuma língua estrangeira moderna a ser ensinada, porém os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – 1998), a respeito da língua estrangeira, sugerem que esta

escolha possa ser fundamentada por meio de três fatores, tais como: históricos, relativos às comunidades locais e à tradição (p. 22). A partir disso, já poderíamos considerar a relevância do ensino de língua francesa fundamentado pelos fatores associados à história, se considerarmos os fatos históricos, tais como a guerra entre a França e Portugal por terras brasileiras, antes mesmo da criação do sistema das capitanias hereditárias em 1534, a ocupação de Nicolas Durand de Villegagnon por doze anos no Rio de Janeiro, cessada após a derrota para Mem de Sá em 1572, outras tentativas de ocupação no início do século XVIII no Rio de Janeiro, sem levar em consideração esta tentativa nos outros Estados como Maranhão, Pernambuco, etc. E outro fator, ainda mais relevante, diz respeito à tradição em relação à influência francesa no Rio de Janeiro sobre diversos aspectos, sendo eles na educação, gastronomia, arquitetura, moda, esporte etc.

Contudo, conforme os fatores sugeridos pelos PCNs e a exposição de reais e relevantes contribuições para o ensino de língua francesa no Rio de Janeiro, percebemos a hegemonia do ensino de língua inglesa por diversos aspectos e, atualmente, implementada pela medida provisória nº 746, tomada pelo atual presidente Michel Temer no dia 22 de setembro de 2016. Esta medida propõe mudanças que alterarão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, expressas nos artigos nº 26 e art. nº 36, nos quinto e oitavo parágrafos respectivamente, determinando que no currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano e que os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Tal medida retrata uma política linguística educacional que reflete um descompasso em relação aos princípios propostos pelos PCNs quanto à escolha de uma língua estrangeira moderna que esteja vinculada à história e à tradição, extinguindo qualquer iniciativa direcionada a uma política de pluralidade linguística no país.

A relevância do ensino de língua francesa no Rio de Janeiro: *Et vous, vous parlez français???*

A presença francesa no universo cultural brasileiro acentuou-se no início do século XIX e manteve-se fortemente ao longo da primeira metade do século XX, graças às missões científicas e culturais, em especial às missões universitárias francesas no país, e à criação da Aliança Francesa.

Todavia, o ensino da língua francesa no Brasil tem marco inicial ainda no período colonial, na época em que a língua francesa era ministrada nas

escolas militares. Com a chegada da família real em 1808, o francês, assim como o inglês, foram introduzidos oficialmente no currículo. Em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, o ensino de língua francesa passou a ser obrigatório no ensino secundário (Pietraroia, 2008).

Deste modo, o ensino de língua francesa sempre esteve presente no sistema educacional brasileiro, integrando a grade curricular de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro. Embora não haja dados disponíveis sobre o número de escolas públicas que oferecem o ensino de francês na grade curricular, sabemos que em algumas escolas públicas, consideradas como modelos de ensino democrático e de excelência de qualidade, esta língua está presente como disciplina de língua estrangeira. Dentre essas escolas, citamos os Colégios de Aplicação da UERJ e da UFRJ, os campi do Colégio Pedro II e a Escola Bilíngue Ciep 449 Leonel de Moura Brizola, em Niterói.

Além das escolas públicas, a cidade do Rio de Janeiro também conta com inúmeras instituições de ensino privado que contribuem para a vitalidade da língua francesa no estado. A título de exemplo, citamos as seguintes escolas: Colégio Franco-Brasileiro, Colégio São Bento, Colégio Teresiano etc.

O Estado do Rio de Janeiro, em particular a cidade do Rio de Janeiro, também conta com um número significativo de cursos públicos e privados para o ensino de francês. Dentre os cursos públicos, destacamos os cursos oferecidos pelos centros universitários de línguas (PROLEM/UFF, PULE/UFF, LICOM/UERJ e o CLAC/UFRJ) e os cursos oferecidos pela FAETEC/SEE.

Em relação aos cursos privados, um dos mais tradicionais e diretamente ligado à política linguística para promoção da língua francesa no mundo é Aliança Francesa/AF. A primeira filial da AF foi criada no Estado do Rio de Janeiro, em 1885, apenas dois anos após a criação da sede de Paris. Deniau (1983) atenta para o fato que a noção de universalidade francesa, restrita até então à Europa, alcança um patamar internacional no século XIX e início do século XX. Nesse período ocorre o aumento do número de falantes da língua, uma maior demanda em relação à formação de professores habilitados para dar conta da política linguística da França para a promoção do francês no exterior, reforçada ainda com a abertura de colégios e liceus franceses em grande escala nos diversos continentes.

Logo, a criação da Aliança Francesa em 1883 representa um marco na política cultural externa francesa, uma política de difusão da língua, exigindo, logicamente, um grande investimento no ensino do idioma. Com o trabalho das Alianças Francesas, o mito da universalidade da língua francesa e dos valores

que essa língua veiculava foi reforçado. No Brasil, convém ressaltar que, tanto na Monarquia como na República, a cultura brasileira foi extremamente influenciada por artistas e escritores franceses. Além disso, os acontecimentos históricos na Europa e, sobretudo, na França, favoreceram o desenvolvimento da presença cultural francesa no país. Assim, a representação que se criou em torno do conhecimento da língua francesa era de que a língua era fundamental para ter acesso à cultura, o que permitiu que o francês passasse a ser considerado como uma língua das elites, do mundo da diplomacia e das artes.

Considerações Finais

O ensino de línguas estrangeiras se fundamenta na necessidade de mediação entre as culturas e de projetar novos caminhos para o desenvolvimento de aprendizes mais críticos e reflexivos, daí a importância de considerarmos a aprendizagem de línguas como um elemento constitutivo da formação e do desenvolvimento humano diante de diferentes culturas e sociedades.

Por conta disso, este estudo se propôs a analisar as políticas linguísticas educacionais direcionadas ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, sobretudo de língua francesa, com o intuito de refletirmos criticamente sobre a linguagem a fim de percebermos o atual descompasso relacionado ao ensino de língua francesa. Desta forma, faz-se necessário a luta por um ensino plurilíngue e pela liberdade de escolha de cada comunidade brasileira por um idioma estrangeiro que represente seus aspectos locais e suas relações históricas, socioculturais, etc. Esta luta é fundamental diante de um ensino monolíngue nos anos escolares, proposto pelo governo brasileiro, cuja política linguística educacional parece ficar à sombra das questões econômicas, resultando em um cenário de desvalorização do ensino de língua francesa, não levando em conta a importância da influência da cultura francesa no Brasil, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX.

Destarte, é necessária uma ação conjunta dos governos em parcerias com as embaixadas, associações, universidades, professores e alunos para elaboração de ações formativas direcionadas ao ensino/aprendizagem de língua francesa, tais como: a opção do francês como língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mais oferta de ensino de FLE nas escolas públicas e, conseqüentemente, mais concursos para os professores, além de ofertas frequentes de cursos de extensão direcionados à língua francesa, abertura de novas parcerias com instituições educativas francesas etc.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental* (PCNs). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. Brasília, DF, 1998. _____. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília, 1996. _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília: MEC, EMTEC, 2006. _____. Medida Provisória nº 746, 2016.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Nouvelles perspectives sur les politiques linguistiques: le poids des langues*. Disponível em:

<http://www.uff.br/revistagragoata/revistas/gragoata32web.pdf>.

CHAUDENSON, Robert. “Politique et aménagement linguistiques. Des concepts revisités à la lumière de quelques expériences. Les politiques linguistiques, mythes et réalités”. In: Caroline Juillard et Louis-Jean Calvet, dir. *Premières Journées scientifiques du Réseau thématique de recherche sociolinguistique et dynamique des langues*. Montréal: AUPELF/UREF, 1996, p.115-126.

COOPER, Robert. *La planificación lingüística y el cambio social*. Cambridge University Press, 1997.

GARCÍA, Ofélia. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

PIETRAROIA, Cristina Moerberck Casadei; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloisa (orgs.). *Ensino de língua francesa em contexto(s)*. São Paulo: Paulistana, Capes, 2013.

PIETRAROIA, Cristina Casadei. *A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino*. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. “O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política”. In: MOTA, K., SCHEYERL, D. (orgs.). *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. p.17-24. Salvador: Edufba, 2006.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO DE TECNOLOGIA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Monique da Silva Moura¹

Introdução

A reflexão sobre o uso da tecnologia nas diversas áreas do conhecimento cria na sociedade uma expectativa de melhoria nas condições da realização das tarefas mais simples às mais complexas do nosso dia a dia. Por que então não refletir sobre a atualização das práticas escolares, sobretudo no olhar para as avaliações? A escola está parada no tempo. Aquilo que se considerava adequado há 80 anos continua sendo aplicado até os dias de hoje, sem mudanças significativas. Para repensar o modelo escolar atual, o professor e todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, devem estar abertos e dispostos a sair da zona de conforto e caminhar em direção às mudanças.

Os questionamentos sobre a escola e, principalmente, o que se produz dentro delas é a minha maior motivação no desenvolvimento dessa pesquisa. O aluno de hoje precisa tornar-se ator do seu processo de aprendizagem; ele necessita conhecer outro lugar, diferente deste de simples receptor de informações. O conteúdo absorvido no ambiente escolar acaba muitas vezes desconectado do cotidiano dos alunos. Embora esta seja uma reflexão que vai muito além da sala de aula, uma vez que inserida numa perspectiva mais ampla, esta pesquisa tem por finalidade ser um passo na direção da necessária mudança, refletindo continuamente sobre os possíveis avanços no curso do processo de aprendizagem, que é, a meu ver, um dos fatores mais significativos na construção de uma sociedade melhor.

O uso crescente da tecnologia no ambiente escolar possibilita uma maior e melhor integração deste aluno com a sua realidade cotidiana, uma vez que aproxima estes dois mundos – por vezes tão distantes – aumentando assim as possibilidades de atingirmos um nível mais elevado de autonomia e autenticidade. Para uma compreensão mais aprofundada dessa questão, se faz necessário um melhor entendimento das dinâmicas de aprendizagem, bem como as eventuais transformações pedagógicas no ensino e nos processos de avaliação. A intenção de unir escola e tecnologia faz parte do processo de construção de uma nova

¹ Professora de Língua Francesa da Escola Parque no Rio de Janeiro.

perspectiva, tornando possível inovar e atualizar o antigo modelo escolar, reconhecendo o papel do aluno e do professor.

A proposta do presente trabalho é desenvolver uma atividade baseada em recursos tecnológicos e literatura a fim de demonstrar quão interessantes elas podem ser, tanto para alunos como para os professores, numa avaliação fora do padrão estabelecido pela cultura escolar tradicional. A atividade aplicada terá como suporte uma ferramenta do Google e implicará na leitura de um livro (atividade inserida no contexto de práticas tradicionais), mas sob uma nova perspectiva de avaliação. É igualmente importante, além de inserir tecnologia em sala de aula, instaurar essa nova abordagem tecnológica no processo de avaliação do professor, isto é, trazer igualmente a tecnologia para dentro do próprio processo de avaliação; transformar não somente as atividades, mas os métodos de avaliação do avaliador/ professor. O professor tem em mãos nesse contexto as ferramentas necessárias para integrar as TIC (tecnologia da informação e comunicação) em suas reflexões, (re) transformando suas práticas como avaliador.

En effet , les enseignants sont les arbitres de l'intégration des TIC car ce sont eux qui déterminent si oui ou non elles pénètrent dans la salle de classe et à quelles fins. Si les TIC ne sont que marginalement intégrées dans les pratiques pédagogiques ou si elles sont utilisées de manière inadaptée, le risque est grand que leur apport à l'apprentissage demeure moindre. (GUICHON, 2012).

Identidade e mudança de comportamento

A identidade de um indivíduo está diretamente ligada à sua formação familiar e experiências pessoais assim como às influências do grupo social que o cerca. As constantes transformações da sociedade, devido às diferentes gerações que integram cada época, deixam marcas na construção da identidade dos sujeitos, ou seja, não é possível viver isolado do meio social e cultural de uma determinada sociedade. Logo, os comportamentos sociais são fortemente marcados pelas características de uma determinada época, etnia, cultura, religião, idade, família. Todas estas influências constituem o “eu singular” confrontado com o “eu plural” do convívio em sociedade. As atitudes desse “eu” correspondem à sua personalidade, mas são também evidentemente fruto do meio onde realiza sua interação social.

Há algum tempo, com a difusão da internet e das diferentes tecnologias, tem-se um “eu” cada vez menos individualizado. As redes sociais chegaram com força, permitindo o contato com qualquer um, mesmo aquele do outro lado do mundo. Essa facilidade mudou o comportamento de gerações, aproximando mundos e culturas.

As redes sociais, contrariamente ao uso individual da internet para pesquisa, se caracterizam por serem ambientes virtuais que promovem uma real interação entre seus utilizadores. É notória a progressiva influência que a internet exerce na vida das pessoas. A facilidade em se comunicar que as redes sociais proporcionam acaba por modificar a sociedade como um todo. Por exemplo, hoje se um grupo com um interesse em comum precisa se reunir em torno de uma causa, esse grupo se vale de ferramentas de comunicação, muito mais eficazes e abrangentes. O advento das redes sociais abriu um espaço de comunicação singular para a população, dificultando a repressão aos distintos movimentos sociais, como se pode recentemente observar no Brasil nas manifestações populares organizadas, sobretudo através das redes sociais.

As redes sociais estão muito presentes também em outras áreas da sociedade. Hoje a forma de consumir da população, por exemplo, apresenta grandes mudanças. O consumidor e as empresas são beneficiados. As empresas utilizam estas novas possibilidades que as redes sociais proporcionam com o intuito de estreitar o relacionamento com o cliente. O conceito criado no mundo virtual de celebridades da internet que promovem determinadas marcas em suas redes sociais (“webcelebridades”) é um exemplo destas novas formas de contato mais íntimo, mais real com o consumidor. Por outro lado, aos consumidores é ofertada uma série de “facilidades” de compra e opções mais apropriadas ao seu perfil consumidor em função das ferramentas que capturam seus dados através das redes sociais com o objetivo de oferecer uma gama de produtos mais personalizada. O que é, todavia, evidentemente questionável no que tange à invasão de privacidade e a própria segurança de suas informações pessoais. É possível observar nos exemplos anteriores que a plasticidade do sujeito é visível em diferentes âmbitos sociais, visto a sua adaptação às rápidas transformações tecnológicas. As pessoas são capazes de tornar a tecnologia, mais especificamente as redes sociais, uma ferramenta facilitadora tanto na sua utilização individual quanto no seu uso no grupo social. Compreender o comportamento humano é uma tarefa muito árdua considerando sua volatilidade.

A integração da tecnologia e suas dificuldades

“Les TIC apportent fondamentalement une étrangeté à la situation pédagogique, un élément qui perturbe, au moins dans un premier temps, les habitudes des enseignements.”

Nicolas Guichon, le français dans le monde, n°381.

Saber identificar os riscos e os potenciais problemas da internet torna-se imprescindível nos dias de hoje, visto que a tecnologia pode ser nociva às práticas sociais e/ou pedagógicas. Quando estamos conectados perdemos de certo modo o controle das nossas individualidades, estamos abertos para a colaboração do outro, mesmo que este não esteja autorizado. A internet precisa ser usada com consciência e ética a fim de preservar o direito do outro. Invasão de privacidade e disseminação de informações duvidosas são grandes vilãs nas redes sociais. Por isso, as redes sociais devem ser tratadas com tamanha seriedade, evitando negligenciar ou subestimar seu impacto no cotidiano.

Quando nos concentramos na área pedagógica, não estamos livres dos possíveis inconvenientes provocados pela internet. É muito provável nos depararmos com situações inusitadas no ambiente escolar/ sala de aula. Embora a tecnologia seja uma aliada importante na construção de uma escola moderna e inovadora, ainda é necessário conectar alunos e professores a essa nova proposta, ensiná-los uma outra maneira de se servirem da internet, formar todos os atores do processo para uma verdadeira e eficaz utilização dessa ferramenta. Se de um lado os alunos estão enclausurados em seus smartphones, por outro lado a maioria dos professores não tem a capacitação necessária para acompanhar estas inovações tecnológicas. Sendo assim, não há diálogo entre professores e alunos que envolva tecnologia. Logo, a tentativa de dar funcionalidade a estes aparelhos, que sem pedir licença, integram as salas de aula, é um passo importante para a comunidade escolar.

Como ainda hoje há muitas escolas despreparadas para abraçar essa nova tendência, muitas vezes, a implantação das TIC dá-se de maneira limitada, isto é, os professores utilizam somente os recursos oferecidos pela instituição. Há, sem dúvida, um problema neste sentido uma vez que não há um ambiente propício desenvolvido. O professor, por sua vez, deve organizar suas aulas considerando o que é disponibilizado pela escola, assim como buscar uma utilidade pedagógica para estes recursos. Contudo torna, pois, fundamental que as escolas adotem as propostas e possibilidades das TIC ainda que estas apresentem dificuldades.

Dispositivos de aprendizagem

• Som e imagem

Mesmo com o surgimento das ferramentas de comunicação multifuncionais na internet, diferentes equipamentos de reprodução de som e imagem são ainda úteis, considerando a escassez de materiais no cenário da educação brasileira.

• Internet

A integração da internet nas propostas pedagógicas já deveria fazer parte do plano de aula do professor nos dias de hoje. A utilização da internet já é algo tão enraizado numa parte considerável do mundo que é muitas vezes vista como algo que sempre esteve presente, mas é recente e ainda muito limitado o uso que fazemos dessa ferramenta. A internet dispõe de milhões de dispositivos interligados, permitindo comunicação em tempo real e transferência de informações facilmente.

• Computadores/ quadros interativos/ data show

A internet permite interação e comunicação, porém é importante definir a maneira pela qual se dará a aplicação de tais recursos. Os novos aparelhos utilizados em diversos ambientes de ensino facilitam esse trabalho. O uso de quadros interativos ou ainda de um “data show” aumenta as possibilidades de sucesso em manter um grupo de alunos concentrados, otimiza o tempo, bem como motiva os alunos.

• Smartphones e tablets

Entre todos os aparelhos e recursos tecnológicos anteriormente citados, os *tablets* e *smartphones* exercem, sem dúvida alguma, um papel de destaque em qualquer reflexão sobre o impacto da utilização destes recursos no ambiente escolar ou fora dele. Esses aparelhos trouxeram praticidade para a vida cotidiana, sendo possível acessar os e-mails ou fazer uma pesquisa na internet de forma simples e rápida. Os dispositivos móveis são aparelhos que representam a evolução dos celulares e computadores, pois permitem a conectividade e a mobilidade dos seus usuários. Mesmo nos ambientes escolares onde por vezes sua utilização não é permitida, eles estão evidentemente presentes. Estas novas possibilidades de acesso à informação colocam o educador e as instituições de ensino em face de um grande desafio. O fim do monopólio da informação é desafiador porque essa espécie de descentralização do saber coloca em cheque o papel do professor. O educador, assim como o médico, se encontra muitas vezes diante de pacientes que detêm muita informação prévia sobre sua condição, se vê confrontado e desafiado. O professor majoritariamente conteudista tende a deixar de existir ou ser colocado em segundo plano em razão da transformação sem precedentes e irreversível que a internet introduziu.

Renovação pedagógica e o uso das TIC

As tecnologias de informação e comunicação têm se mostrado muito úteis nas salas de aula, gerando novas percepções sobre o uso desses dispositivos pelos professores nos ambientes de ensino. Os estudos sobre os novos recursos tecnológicos, no âmbito escolar, apresentam novas práticas pedagógicas decorrentes dessa progressiva e irreversível tendência. O papel do professor e as adaptações necessárias para a integração destes recursos são elementos essenciais na construção de uma reflexão enriquecedora sobre o tema.

Assim como os meios de comunicação e informação têm se modernizado e se tornado cada vez mais eficazes, é natural imaginar que as escolas se vejam forçadas a acompanhar estas mudanças no intuito de permanecerem em sintonia com o universo próximo de seu corpo discente. Alguns questionamentos oriundos dessa relação integram minha reflexão nos domínios de ensino-aprendizagem:

- Como a tecnologia pode ser utilizada em prol destas novas práticas de ensino?
- Como adaptar as avaliações a essas novas práticas pedagógicas?
- Como inserir no contexto de sala de aula estas novas práticas associadas à tecnologia sem prejuízo do cronograma escolar?
- Como aperfeiçoar os métodos de avaliação de maneira que os professores, tanto quanto os alunos, se sirvam da tecnologia no curso do processo de avaliação?

A importância que se dá às TIC não pode ser maior que o processo de ensino/aprendizagem, senão os papéis se invertem e as tecnologias deixam de ser uma ferramenta à disposição dos professores para se tornarem apenas mais um outro elemento condicionante que engessa e dificulta o processo. Torna-se, pois, fundamental o estabelecimento da pertinência do uso das novas tecnologias e não somente da sua introdução meramente institucional. Desse modo, a introdução desta nova prática pressupõe, para a sua real e eficaz aplicação, uma série de condições previamente estabelecidas. Dentre essas condições, destaca-se a capacitação do corpo docente, o apoio institucional que permita a integração de avaliações alternativas e, não menos importante, a estrutura física/digital à disposição dos professores.

Perspectiva acional a favor do plano tecnológico

A partir do desenvolvimento da abordagem comunicativa, que apresenta como objetivo principal a interação entre os falantes através da comunicação,

surge uma nova tendência metodológica ligada à realização de tarefas. Esta nova perspectiva do ensino de línguas denominada “*perspective actionnelle*” está ancorada num conceito acional que considera o aluno como um ator social, capaz de realizar tarefas em diferentes ambientes e circunstâncias.

Esse novo conceito de ensino considera “*a aprendizagem de línguas como uma preparação à utilização ativa da língua para se comunicar*” (Guide pour les utilisateurs du CECRL - Section 1, Chapitre 2). Logo, a “*perspective actionnelle*” nada mais é do que um aperfeiçoamento do modelo comunicativo, pois o objetivo final é comum em ambas as práticas metodológicas. No presente caso, além da comunicação, as competências linguísticas são tratadas como objetivo primordial. Por exemplo, um turista que precisa interagir com os nativos de um determinado país, não deve ser capaz de realizar simplesmente o ato de fala, mas sim se valer de diversas estratégias necessárias para realização de tal tarefa, considerando as circunstâncias e o ambiente em que ele se encontra. As condições existentes no momento do ato de fala podem facilitar esse processo, e é por esse motivo que é preciso incluir o elemento “contexto” como parte integrante desse conjunto de competências gerais a serem realizadas. Portanto, as competências de linguagem não atuam sozinhas, mas sim conectadas às capacidades do indivíduo e também às situações sociais existentes.

A perspectiva acional compreende a necessidade da população e prepara os alunos para agirem como atores nas situações comunicativas tradicionais bem como nas novas oriundas de novas tecnologias. A proposta dessa nova metodologia de ensino favorece a integração dos dispositivos tecnológicos, sendo estes utilizados a todo o momento para estabelecer atos comunicativos. O aluno deve estar preparado para esse tipo de situação, pois hoje não existe somente relação presencial; é cada dia mais comum a necessidade de interação virtual entre as pessoas, no âmbito pessoal e/ou profissional. Então, vincular a perspectiva acional aos recursos tecnológicos, é colocar o aluno muitas vezes como ator da situação no universo virtual.

As TIC a serviço da avaliação

O cenário da educação brasileira não fornece os estímulos necessários para o desenvolvimento de novidades no ambiente escolar. Contudo, as inovações tecnológicas se apresentam como um fomento às novas práticas e dinâmicas, ao passo que, a apropriação do que já está enraizado nessa nova geração alimenta uma abertura para os novos recursos e a concepção de aprendizagem colaborativa.

No âmbito da avaliação, o que possui maior importância não é o suporte tecnológico a ser utilizado e sim a proposta (ideia) de atividade. O que determina o grau de complexidade de uma tarefa é o passo a passo de uma avaliação, as etapas a serem trabalhadas e avaliadas. Para que uma proposta de avaliação tenha verdadeiramente um caráter inovador, seria preciso repensar também os critérios de avaliação para que eles representem de fato algo de diferente das propostas formativas. Embora as atividades tenham evoluído, a correção continua direcionada para uma pedagogia tradicional. Avaliar não deve ser um fim, mas sim um meio; por isso não se trata unicamente de aplicar tecnologia sem refletir sobre objetivos e o processo complexo de avaliação.

Realidade do meio escolar

A atual situação do ensino de línguas estrangeiras nos colégios sofre constantes mudanças, desde a evolução das práticas sociais, ligadas ao desenvolvimento tecnológico, até as alterações dos currículos escolares e a interação sociocultural com os conteúdos trabalhados nos colégios. O modelo educacional vem se adaptando às necessidades dos alunos e da população. Há alguns anos, o acesso à internet era algo ainda muito restrito, considerando-se a má distribuição de sinal pelas empresas de telecomunicações. Felizmente, hoje o panorama não é mais o mesmo. Ainda existe muita precariedade, principalmente nas cidades do interior; porém já é possível implementar recursos tecnológicos no sistema de ensino. A realidade das escolas do país não é um fator favorável para essa integração. No entanto a escola que funciona como modelo para esse estudo dispõe dos recursos necessários e incentiva projetos interdisciplinares, facilitando o desenvolvimento e a integração das TIC nas salas de aula.

• Ambiente ESCOLA PARQUE

O propósito desta pesquisa é analisar como se dá a aplicação das TIC em ambientes escolares. Por isso, o enfoque nas situações onde podem ocorrer conflitos e dificuldades desperta maior interesse. O colégio que serve de modelo para a análise é a Escola Parque – *Filial Barra da Tijuca* onde pude participar da rotina das aulas e refletir sobre as possibilidades de integração dos recursos tecnológicos, como a internet. A série na qual baseio meu estudo é o 9º ano do ensino fundamental II, pois esta etapa escolar mostra-se desafiadora, já que temos um público integralmente adolescente e afeito aos recursos tecnológicos. Esses recursos de informação e comunicação eram, muitas vezes, de difícil acesso e muito caros, mas hoje se tornaram relativamente disponíveis sem grandes dificuldades.

A Escola Parque disponibiliza para seus alunos laboratório de informática e um espaço de convivência com computadores com acesso à internet. A escola investe em tecnologia nas salas de aula e promove uma disciplina de tecnologia na grade escolar com uma equipe responsável pelo cronograma. Os alunos são incentivados a desenvolverem atividades, trabalhos e pesquisas com o uso das tecnologias, integrando projetos inovadores às tarefas tradicionais.

Embora existam problemas por vezes técnicos ou no gerenciamento dos espaços em razão da quantidade de turmas, ainda assim é possível fazer a integração das TIC de modo satisfatório. As atividades são concluídas com sucesso, porém é necessário estar sempre atento às etapas de trabalho para evitar possíveis problemas. O professor pode usar o que a escola oferece, mas também pode criar atividades com tarefas para casa, sendo estas finalizadas ou desenvolvidas através da plataforma MOODLE oferecida pela instituição como meio de comunicação/interação com o aluno. Essa proposta interage com a ideia de ensino a distância, podendo ser desenvolvida na sua totalidade à distância ou ser parte de um processo de aprendizagem.

Projeto de leitura

Após diversas experiências em sala de aula e as reflexões que integram a minha pesquisa, pude experimentar a tecnologia e o seu papel nas atividades ditas tradicionais. O objetivo principal era motivar os alunos na atividade de leitura de um livro em língua estrangeira. No decorrer dos bimestres, os alunos são orientados a fazerem leitura de dois livros paradidáticos. Como sempre há uma reação negativa por parte do grupo de alunos na tarefa de leitura, a interação da tecnologia entraria como parte da atividade para despertar um interesse maior pela leitura e para criar interação entre os alunos.

A proposta consiste na criação de um jogo de perguntas e respostas. Esse jogo é criado em grupo pelos próprios alunos, a fim de promover interação na sala de aula. Cada grupo fica responsável por um capítulo do livro, mas não fica isento da leitura do livro por completo. A primeira etapa da atividade consiste na criação de perguntas sobre os capítulos atribuídos a cada grupo de alunos na ferramenta GOOGLE formulários. As perguntas são apresentadas sob diferentes formas, perguntas de múltipla escolha, resposta curta, preenchimento de lacuna entre outras. Após a feita das perguntas, numa próxima aula os grupos têm a tarefa de apresentar os capítulos para a turma para a verificação da leitura e para ajudar a lembrar cada capítulo aos colegas. Por fim, cada grupo sorteia um questionário e tem um tempo para responder às perguntas dos outros grupos.

A pontuação da atividade também é dividida por etapas. Os alunos recebem uma nota pela qualidade das perguntas desenvolvidas, pela apresentação dos seus capítulos e pelos acertos na hora do jogo. A proposta de uma avaliação numa perspectiva não tradicional é desenvolver um olhar menos conservador no caráter avaliativo. O objetivo é dar autonomia para os alunos e despertar mais interesse pelas atividades aplicadas no ambiente escolar.

Como primeira atividade e experiência, as perguntas sobre o livro foram aceitas em português mesmo em se tratando de leitura de um livro em francês língua estrangeira. A intenção da atividade era verificar inicialmente o uso da ferramenta tecnológica com uma tarefa tradicional.

Na figura abaixo, um modelo de questionário criado pelos alunos que ilustra a explicação da atividade proposta.

The image shows a screenshot of a Google Form titled "Perguntas do livro 'Enquête capitale'". The form is in Portuguese and contains the following content:

Grupo: Ana Luiza Nordi, Júlia G, Lucas A, Joao Pedro B - 902

Como se chama o lugar aonde Rachel trabalha??

Sua resposta

O que Rachel erra em seu trabalho?

Sua resposta

Aonde a personagem principal mora?

Paris

Rome

Belgium

VRAI OU FAUX: rachel aime les livres.

VRAI

FAUX

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Google Formulários

Resultados

Após a aplicação da atividade, alguns pontos como reflexão e aperfeiçoamento do projeto em si foram levantados. A tarefa foi desenvolvida em três turmas e os resultados, como esperado, não foram os mesmos. Os alunos das turmas A e B não se dedicaram à parte da tarefa que consistia na leitura do livro, produzindo e respondendo somente as perguntas durante o jogo. Como a leitura era parte essencial para o sucesso das etapas posteriores, estas turmas obtiveram resultados não satisfatórios, pois a não leitura comprometeu a concretização da atividade. Já na turma C, os alunos realizaram todas as etapas e concluíram a atividade de modo satisfatório e

dinâmico. Tanto para os alunos quanto para mim como professora/ avaliadora, a atividade despertou grande interesse e se mostrou motivante e enriquecedora no âmbito da avaliação.

Como conclusão dos resultados da atividade, constato a falta de interesse pela única etapa que correspondia a uma tarefa tradicional de avaliação: a leitura.

Os alunos não se motivaram em realizar a leitura, mesmo estando integrada a uma atividade não formal e colaborativa. A tarefa de leitura que exige concentração e foco é um grande desafio para professores, porque por mais que o processo seja dinâmico, lúdico ou tecnológico, a concorrência com os ininterruptos estímulos fora do conteúdo escolar é muito forte. Capturar e direcionar a atenção destas crianças e adolescentes superestimulados permanece sendo um desafio da escola de hoje e do futuro próximo. A inserção das TIC é uma tentativa de diminuir o abismo que se criou entre o universo próximo dos alunos e a instituição escola.

Este projeto de trabalho não tem evidentemente por objetivo encerrar uma discussão, ao contrário, busca, juntamente com outros relatos de experiência e reflexões, dar sua contribuição para a necessária continuidade de se pensar sobre o tema, sobretudo no que tange especificamente à disciplina de língua francesa.

Analisando-se os bons frutos gerados por essa experiência, novas propostas devem ser pensadas para prosseguir o trabalho e não deixar o interesse desaparecer.

Considerações Finais

Já faz alguns anos que as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) estão inseridas no espaço educacional em diferentes níveis. Atualmente o impacto das TIC no âmbito de ensino-aprendizagem torna-se mais presente e verificável. Por isso imagina-se que o progressivo avanço da presença das novas tecnologias no espaço escolar seja um processo irreversível com o qual, portanto, os educadores terão que estar preparados para lidar. Ainda que a atividade em questão tenha sido, no meu caso, a primeira, não resta dúvidas de que ela motivará a realização de outras experiências.

A interdisciplinaridade e as novas tecnologias não pretendem sozinhas serem a solução para os problemas da educação nacional, mas é certamente uma estratégia da qual não se pode considerar abrir mão. Logo, a criação de projetos para articular diferentes áreas do conhecimento abre espaço para as propostas de integração das TIC. Os professores podem e devem usar a tecnologia para atingir outros domínios de conhecimento, desenvolvendo novas práticas pedagógicas.

As reflexões apresentadas no presente trabalho indicaram que múltiplos fatores entram em jogo quando se trata do ensino e da aprendizagem. Se por um lado o surgimento e progressivo aumento do uso das novas tecnologias desperta a vontade de arriscar e ousar por parte dos docentes, por outro é importante conhecer bem o que está sendo aplicado para estar apto a identificar os problemas dessa nova proposta de avaliação, sem perder a motivação.

O significativo êxito da realização desta experiência vivenciada com os meus alunos foi o evento incentivador que motivou e me trouxe a confiança necessária para continuar tentando e experimentando outros trabalhos nesse mesmo modelo ou similares. Devemos, como educadores, evitar que a rotina e o conformismo corrompam nossas práticas e nosso desejo de mudança, mantendo-nos abertos às novidades que a tecnologia proporciona ao ensino e ao mundo que nos cerca.

O produto final da pesquisa mostrou o potencial deste tipo de atividade. Tão sólidos quanto os avanços tecnológicos, devem ser as convicções dos profissionais que, agora ou num futuro muito próximo, terão desafios ainda maiores com o uso das TIC. Se hoje no que diz respeito à popularização do acesso dispomos dos recursos técnicos necessários, não dispomos, entretanto, de professores adequadamente preparados para lidar com essa evolução. Esperamos que no futuro todos os atores do processo de ensino-aprendizagem tenham não somente o acesso material à inovações proporcionadas pelas TIC, mas que também saibam servir-se delas de forma correta e ponderada.

Referências Bibliográficas

CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. *Cadre européen commun de référence pour d'apprentissage et l'enseignement des langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier, 2001.

CUQ, JEAN PIERRE; GRUCA, ISABELLE. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Nouvelle édition*. Grenoble: PUG, 2006.

GUICHON, Nicolas. *Les TIC au service de l'enseignement des langues. Le français dans le monde*, n° 381. Paris: CLE International, 2012.

_____. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement de langues*. Paris: Didier, 2012.

MANGENOT, F.; LOUVEAU, E. *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International, 2006.

PUREN, CHRISTIAN. *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, Quoi de neuf?* Disponível em: <http://www.christianpuren.com> na seção "Mes travaux: liste et liens", sob a referência 2009a.

_____. *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*. Mai 2011. Disponível em: <http://www.christianpuren.com> na seção "Mes travaux: liste et liens", sob a referência 2011e.

CADERNOS PEDAGÓGICOS DE ESPANHOL SME- RJ: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patricia Araujo Fernandes¹

EN ESPAÑOL PODEMOS SALUDAR CON UN "HOLA".
DIBÚJATE SALUDANDO A TUS COMPAÑEROS CUANDO LLEGAS A LA ESCUELA.



(Foto nossa)

Introdução

Trabalhar com ensino de língua estrangeira na educação infantil é um grande desafio, uma vez que há poucos trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva, principalmente no que tange ao ensino de espanhol para crianças.

Faremos um panorama sobre essa proposta de ensino e, além disso, o artigo pretende também apresentar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação infantil da “Escola Bilíngue de Espanhol Holanda”, a partir dos Cadernos Pedagógicos de Espanhol. Estes cadernos são produzidos por

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas, opção Língua Espanhola da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Professora de Língua Espanhola da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

professores da Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) e se encontram disponíveis no site da SME-RJ (www.rioeduca.net)

Primeiramente falaremos do projeto da escola bilíngue e sobre o ensino de espanhol na educação infantil, de acordo com a proposta da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro.

Apresentaremos práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, a partir do material organizado para o ensino de espanhol, que se ancora no processo de ensino aprendizagem a partir dos gêneros. Como base para o desenvolvimento desse trabalho seguimos as Orientações Curriculares de Espanhol SME-RJ, que se pautam em uma concepção de língua como fenômeno social historicamente construído, que se concretiza por meio de gêneros discursivos. Mais que estimular os alunos ao reconhecimento de uma ampla variedade de gêneros, espera-se que a interação texto-leitor seja de fato significativa e que os alunos sejam capazes de produzir novos sentidos a partir dessas experiências.

Para uma melhor apreciação, faremos um recorte do material utilizado no ano de 2016, de modo que possam ser observadas atividades e práticas de todos os bimestres.

Breve Contextualização da Escola Bilíngue

O Programa Experimental das Escolas Bilíngues começou a ser implantado em 2013 na Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro e desde então vem ampliando as ações relacionadas ao ensino bilíngue.

Em 2014, a Escola Holanda da 11ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) foi escolhida para que se implantasse o projeto de escola bilíngue em espanhol, sendo esta a primeira escola do município do Rio a ter esta proposta de ensino. Cabe destacar que neste mesmo ano as línguas espanhola e francesa foram retiradas da grade curricular do ensino fundamental da rede municipal carioca, de acordo com o Decreto nº 31.187.

A escola Holanda, localizada no Guarabu, Ilha do Governador, funciona em horário integral e atende alunos da Educação Infantil ao 6º ano.

O ensino de espanhol desenvolvido na Escola Municipal Holanda propõe uma integração entre os saberes desenvolvidos no ano de escolaridade dos alunos e as aulas de espanhol. A abordagem pedagógica se propõe a propiciar a aprendizagem de uma língua estrangeira a partir da integração com as diferentes áreas do conhecimento.

O currículo do ensino bilíngue baseia-se nas Orientações Curriculares da Educação Infantil e Fundamental da Secretaria Municipal de Educação

(2010) e nos Parâmetros Curriculares de Espanhol do Ensino Fundamental (2014). Cabe ressaltar que não há um documento oficial para o ensino de espanhol na Educação Infantil.

O trabalho pedagógico deve propiciar a aprendizagem da língua estrangeira a partir da integração dos conteúdos das diferentes áreas do currículo e, sendo assim, a LE é usada tanto para a comunicação como para o aprendizado de um determinado conteúdo. Nesse sentido, as aulas também baseiam-se nas seguintes orientações presentes no Modelo Conceitual da Escola Bilíngue (2014):

- ✓ Não é uma aula de espanhol, nem uma aula de um determinado assunto dada em espanhol. Ela deve, na realidade, combinar esses dois aspectos de uma forma equilibrada;
- ✓ Integram a Língua Estrangeira e as habilidades linguísticas, tanto receptivas quanto produtivas;
- ✓ Abordam a L2 de forma funcional e a L2 é ditada pelo assunto / tema da aula;
- ✓ Abordam a L2 de maneira lexical e não gramatical;
- ✓ Consideram igualmente importantes os aspectos afetivo e cognitivo do processo de ensino aprendizagem.

Cronograma de ampliação da carga horária em L2

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Educação Infantil	40%	40%	40%	40%	40%	40%	40%
1º ano	25%	40%	40%	40%	40%	40%	40%
2º ano	25%	25%	40%	40%	40%	40%	40%
3º ano	25%	25%	25%	40%	40%	40%	40%
4º ano	12%	25%	25%	25%	40%	40%	40%
5º ano	12%	12%	25%	25%	25%	40%	40%
6º ano	12%	12%	12%	25%	25%	25%	40%

Modelo Conceitual da Escola Bilíngue (2014)

O Ensino de Língua Espanhola na Educação Infantil

Poucos estudos percorrem o ensino de línguas estrangeiras na educação infantil. No caso do espanhol, especificamente, não existe ainda nenhum documento oficial que oriente esta prática e, por isso, um dos nossos maiores desafios foi a construção de um material de ensino de língua espanhola para tal público. Cabe ressaltar que os alunos da EI (4 a 5 anos) não estão alfabetizados, mas em processo de letramento e começam a utilizar escritas espontâneas e leitura em sala de aula.

Como ponto de partida, nos ancoramos teoricamente nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e as Orientações Curriculares de Espanhol do 1º ano do Ensino Fundamental.

As Orientações Curriculares de Espanhol buscam articular os conteúdos da disciplina aos saberes interdisciplinares: recorrem à música, às artes plásticas, à história e à geografia, dentre outras áreas do conhecimento. Essa abordagem, além de permitir a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos, estimula a sensibilização acerca do uso plural da língua, que se dá nos mais variados contextos e com múltiplas finalidades. (SME, 2014)

O ensino de espanhol como língua estrangeira procura fazer com que o aluno da educação infantil passe por um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo para o aprendiz. Nesse sentido, é fundamental que, a partir do universo infantil e da realidade das crianças, sejam criadas conexões com o saber escolar, fazendo com que as funções da linguagem estabeleçam uma relação com as situações em que as crianças estão inseridas e, a partir desse processo, consigam ampliar seus conhecimentos.

Para que o processo de desenvolvimento infantil na escola faça sentido, é de extrema importância que se estabeleçam relações do saber escolar com a realidade das crianças com tudo aquilo que está presente no universo infantil desse educando. Desse modo, as funções da linguagem precisam estabelecer uma relação com as situações vividas com e pelas crianças; portanto, a consciência com relação à linguagem utilizada em sala de aula deve ser cuidadosamente pensada. Pedir para ir ao banheiro, cantar para lavar as mãos antes de comer, cantar antes de escovar os dentes, por exemplo, são práticas que aproximam o educando desta língua que está sendo aprendida e utilizada em práticas comunicativas do universo escolar em que estão inseridos.

Entendemos que é preciso fazer uso do universo infantil, da fantasia, do lúdico e da língua como função. Acreditamos que o brincar, o cantar e o narrar compreendem formas de interações sociais que estruturam as relações das

crianças e representam, dessa maneira, um conjunto de significações que os educandos criam, apreendem e transformam sobre o mundo, constituindo-se assim como agentes de suas experiências para dessa forma estabelecer autonomia em suas ações e interações. A utilização de uma variedade de linguagens na educação infantil é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem.

A dança, o teatro, a música, a literatura, as artes visuais e as artes plásticas representam formas de expressão criadas pelo homem como possibilidades diferenciadas de dialogar com o mundo. Esses diferentes domínios de significados constituem espaços de criação, transgressão, formação de sentidos e significados que fornecem aos sujeitos, autores ou contempladores, novas formas de inteligibilidade, comunicação e relação com a vida. (BORBA e GOULART, 2006, p. 47.)

Proposta do Caderno Pedagógico

A SME-RJ (Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro) elabora seu próprio material pedagógico do Ensino Fundamental I, chamado de “Cadernos Pedagógicos”. Nesse sentido, achamos importante apresentar uma proposta de organização de material de espanhol elaborado por nós, professores da escola Holanda, e assim construímos os cadernos pedagógicos de espanhol que tem como enfoque uma abordagem significativa de ensino de línguas.

(...) esta proposta curricular constitui-se, prioritariamente, de etapas de sensibilização linguístico-cultural, ou seja, trata-se de aproximar-se dos aspectos linguístico-culturais do mundo hispânico e do próprio Brasil. Cumpre ter em conta, entretanto, que a ideia de sensibilização ao ensino de espanhol vai mais além, abarcando uma espécie de introdução à aprendizagem de línguas em sentido mais amplo, incluindo-se, nesse processo, o imprescindível movimento do “aprender a aprender” uma língua. (SME, 2014).

No final de 2015 começamos a produzir os materiais que seriam utilizados em 2016. Os cadernos são elaborados pela equipe de professores da Escola Bilingue Holanda: Cristiane Regina de Paula de Oliveira (SME-RJ), Leonardo Zanotti (SME-RJ), Melissa Coutinho Moreira (SME-RJ), Patricia Araujo Fernandes (SME-RJ/ UFRJ) e Rafael Souza de Oliveira (SME-RJ) sob a organização da coordenadora de espanhol da SME- RJ Andrea Antunes e com a colaboração das Professoras Doutoras Dayala Paiva Medeiros Vargens (UFF) e Luciana Freitas (UFF).

Os cadernos pedagógicos são elaborados bimestralmente e propõem estabelecer procedimentos que permitam desenvolvimento e autonomia na busca de conhecimentos e na resolução de situações do dia a dia desse educando, assim como a ampliação do conhecimento de mundo.

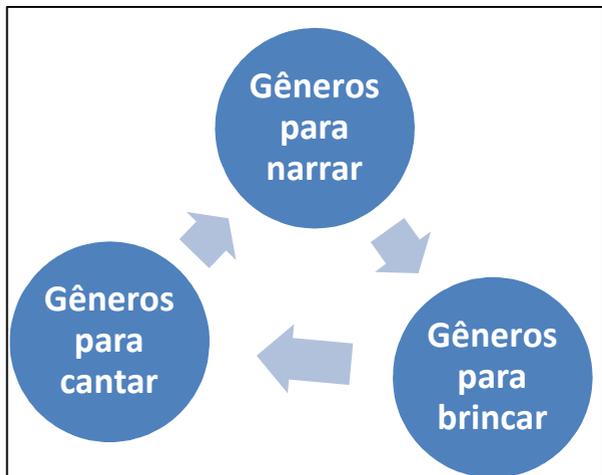
De acordo com pressupostos bakhtinianos, as atividades sociais com a linguagem determinam os gêneros discursivos. Os gêneros são ações humanas que realizamos com a linguagem, partindo de um lugar sócio-historicamente determinado.

Bakhtin (2004) considera a linguagem como uma prática social e forma de interação. Nesse sentido, o lugar de interação apresenta-se por marcas verbais ou não verbais presentes no contexto do uso denominadas enunciados. O enunciado é o produto da interação dos indivíduos na sociedade e sua estrutura é determinada pela situação social e o meio social, definindo-se assim os gêneros discursivos.

Nesse sentido, para a organização dos Cadernos Pedagógicos da Educação Infantil, além de buscar gêneros que fazem parte do contexto infantil, buscamos estabelecer um diálogo direto com o universo escolar em que os alunos se encontram inseridos. Encontramos os gêneros no nosso dia a dia e assim representam nossas ações de linguagem, já que materializam o que produzimos em termos de comunicação; por isso optamos por partir dos gêneros presentes do universo infantil para construção de um ensino de língua estrangeira que faça sentido ao aprendiz.

Entendemos que nossa comunicação se estabelece por meio dos gêneros e suas produções dependem do contexto e de quem fala. Os gêneros são formados nas e pelas práticas sociais. Através da língua usamos os gêneros para nos comunicar e esses gêneros apresentam aspectos e características definidos, dependendo da sua função. A utilização de narrativas, músicas e brincadeiras favorece que a língua esteja mais próxima e naturalmente mais atraente para as crianças.

(ROCHA, 2008)



Para Rocha (2012), o ensino de língua estrangeira deve *transitar* por entre espaços, *transgredir* fronteiras e promover *transformações*.

Assim sendo, passa a ser fundamental para um ensino voltado para a cidadania ativa e à transculturalidade, potencializar a circulação de discursos transformadores para instaurar o plurilinguismo nas aulas, é vital que circulem livremente nas salas de aula, culturas, línguas e linguagens sociais distintas. É importante que se movimente centrifugamente nesse ambiente, línguas diferentes, uma variada gama de expressões culturais, que carregam consigo valorações e maneiras de conceber e de se relacionar com o mundo, (ROCHA, 2012 p.172)

Um pouco sobre a proposta das atividades dos cadernos pedagógicos

Os cadernos pedagógicos são uma produção bimestral feita pela equipe de professores de espanhol da escola e não têm o mesmo número de páginas, dependendo da dinâmica estabelecida pelo professor regente. Apresentaremos, a seguir, um recorte de cada um dos bimestres para uma melhor apreciação da diversidade de gêneros e atividades trabalhadas ao longo do ano de 2016.

Para a elaboração do material do 1º bimestre optamos por atividades que se desenvolvam a partir das interações vividas pelas crianças no universo escolar em que estão inseridos. A rotina das atividades escolares nesse primeiro momento é muito significativa. Sendo assim, contemplamos a utilização das falas do cotidiano do educando, reconhecimento dos espaços da escola e de toda dinâmica escolar.

(Fotos nossas)

O gênero música nesse primeiro bimestre é bastante explorado, pois cantar na educação infantil faz parte da rotina do educando. Através das músicas eles aprendem o momento de cada uma das atividades do dia, assim como a construção de valores e autonomia.



(Fotos nossas)

Outro ponto importante que desenvolvemos foi a comunicação do dia a dia. O aluno deve manifestar-se em situações concretas do cotidiano por meio da interação em língua espanhola, fazendo com que o aprendiz perceba as diferentes formas de interação, de acordo com os diferentes espaços, levando-o também a reconhecer o ambiente escolar e assim interagir e expressar seus sentimentos.



(Fotos nossas)

No caderno do 2º bimestre trabalhamos com o conceito de comunicação para chegar ao reconhecimento da existência das diversas linguagens. Primeiramente identificamos que nos comunicamos e nos expressamos de várias maneiras, desde a linguagem dos sinais até formas de expressar-se como, por exemplo, tocar um instrumento musical.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO | ESPAÑOL - EDUCACIÓN INFANTIL | 2.º BIMESTRE - 2016 | PÁGINA 4

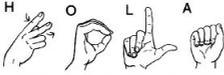
VAMOS A PENSAR JUNTOS.

¿QUÉ ES COMUNICAR?

HAY MUCHAS MANERAS DE COMUNICARSE. VAMOS A VER ALGUNAS DE ELLAS.



H O L A



AHORA, MARCA CON UNA X LA QUE MÁS UTILIZAS PARA COMUNICARTE.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO | ESPAÑOL - EDUCACIÓN INFANTIL | 2.º BIMESTRE - 2016 | PÁGINA 5

HAY DISTINTAS MANERAS DE COMUNICARSE. DIBUJA ALGUNAS QUE TE INDICAMOS.

BAILAR	PINTAR
CANTAR	TOCAR UN INSTRUMENTO MUSICAL

(Fotos nossas)

Utilizamos a música “Bicharia” do Chico Buarque com o objetivo de levar os alunos a uma sensibilização e percepção de que os animais também se comunicam e que essa comunicação não se estabelece da mesma maneira, como observamos na canção. Tal atividade inicia um processo de pré-leitura, ensinando a atividade de leitura que vem a seguir.

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO | ESPAÑOL - EDUCACIÓN INFANTIL | 2.º BIMESTRE - 2016 | PÁGINA 9

LOS ANIMALES TAMBIÉN SE COMUNICAN.

¿QUÉ ANIMALES “HABLAN” EN LA CANCIÓN?

BICHARIA (CHICO BUARQUE)

AU, AU, AU.
HI-HO HI-HO.
MIAU, MIAU, MIAU.
COCOROCO.
O ANIMAL É TÃO BACANA
MAS TAMBÉM
NÃO É NENHUM BANANA
AU, AU, AU.
HI-HO HI-HO.
MIAU, MIAU, MIAU.
COCOROCO.

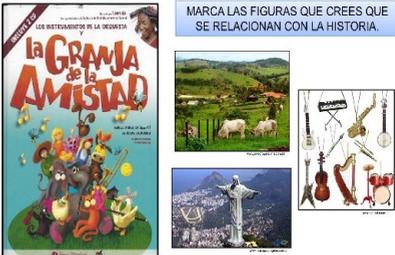
FRASES DE LA CANCIÓN ORIGINAL



COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO | ESPAÑOL - EDUCACIÓN INFANTIL | 2.º BIMESTRE - 2016 | PÁGINA 11

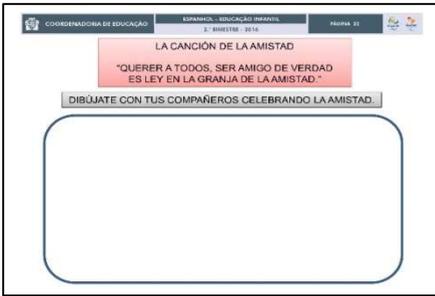
ESTA ES LA PORTADA DEL LIBRO “LA GRANJA DE LA AMISTAD”. ¿QUÉ CREEES QUE NOS CUENTA LA HISTORIA?

MARCA LAS FIGURAS QUE CREEES QUE SE RELACIONAN CON LA HISTORIA.



(Fotos nossas)

Nesse bimestre foram contemplados gêneros como a música e a narrativa de uma fábula sinfônica *La Granja de la Amistad*, que culminou com a apresentação de uma peça de teatro em que os alunos foram envolvidos no universo do livro, com sons, música, dança em uma história que trata da amizade e do respeito.



(Fotos nossas)

No começo do caderno do 3º bimestre, optamos por uma abordagem de diversidade linguística e cultural, apresentando a existência de diversas línguas e diversos povos em diferentes lugares do mundo. Para o início desse caderno foram trabalhadas canções características da infância, apresentadas em língua materna e línguas estrangeiras. Preferimos, assim, contemplar uma abordagem plurilíngue que transite por diversas linguagens e culturas.



(Fotos nossas)

Na segunda parte desse caderno trabalhamos com uma variedade de atividades que dialogassem com o livro *Violeta Parra*. Trata-se de um livro da coleção argentina *Antiprincesas* que tem como prática apresentar mulheres da América Latina de grande importância. Nesse caderno exploramos as diversas linguagens e habilidades artísticas que foram desenvolvidas a partir da narrativa da história.



(Fotos nossas)

Priorizamos pela construção de atividades em que os alunos experimentaram a confecção de quadros, pinturas e trabalhos com lãs inspiradas nas obras das arpilleras chilenas² que Violeta Parra também produziu.



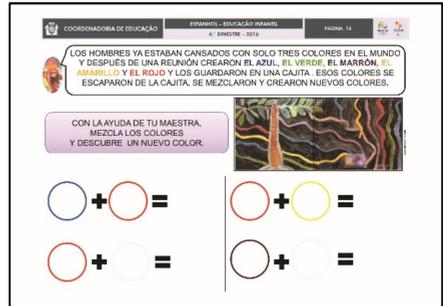
(Fotos nossas)

Iniciamos o caderno do 4º bimestre com uma atividade de pré-leitura para então entrarmos no universo do livro *La Historia de los Colores* que trata de uma lenda indígena mexicana. Dentro desse universo das cores, trabalhamos

² De acordo com Roberta Bacic, a arpillerera era, originalmente, uma técnica têxtil, enraizada no litoral central do Chile. Baseia-se em uma tela de fundo, produzida a partir de panos rústicos provenientes de sacos de farinha e de batata, geralmente fabricados em cânhamo e linho grosso, onde os motivos são costurados a mão, num bordado com agulhas e fios. Violeta Parra, uma das principais difusoras do movimento e também bordadeira, conceitua as arpilleras “como canções que se pintam”

temas como diversidade, culturas e valores. A partir da lenda, os alunos também apreciaram uma outra forma de concepção do mundo.

O aprendizado das cores se faz de forma contextualizada, não só a partir da história apresentada pelo livro, como também pelas propostas de experimentos que foram elaboradas para o caderno. Essas atividades não visam a uma mera memorização e apreciação das cores, mas sim a uma experimentação que leve à descoberta e ao aprendizado.



(Fotos nossas)

Ainda no universo mexicano, apresentamos aos alunos as cores de Frida Kahlo. Primeiramente trabalhamos com a observação e percepção das cores e das telas. A partir de um curta de desenho animado argentino, os aprendizes puderam ter contato com um pouco da vida e de algumas de suas obras e por fim cada aluno-artista desenvolveu sua própria tela com inspiração na tela *Diego em meu pensamento* de Frida.



(Fotos nossas)



**PARQUECITO EN
MI PENSAMIENTO
PARQUINHO NO MEU
PENSAMENTO
(JUAN)**



Os desenhos dos alunos foram transformados em quadros. Além da produção artística, cada um dava um título para sua tela e, como culminância, organizamos uma exposição com as telas produzidas por eles.

Na última parte do caderno continuamos no México apresentando uma perspectiva cultural bem diferente. Trata-se do *Día de los Muertos*. A partir de vídeos, curtas e imagens, os alunos foram inseridos nesse universo da alteridade.

Aproveitamos para falar sobre outra simbologia da *calavera* como representação da igualdade.



**MI MUÑECA EN
MI PENSAMIENTO
MINHA BONECA NO MEU
PENSAMENTO
(ISABELLA)**

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO | ESPAÑOL - EDUCAÇÃO INFANTIL | 4.º BIMESTRE - 2014 | PÁGINA 21

ESTAS SON LAS FOTOS DE UNA FIESTA QUE HICIMOS EN NUESTRA ESCUELA. ¿TE ACUERDAS? DIBUJA LO QUE VIMOS SOBRE ESTA FIESTA.

FOTOS DE MEXICANAS FOLCLÓRICAS EN EL CENTRO HISTÓRICO DE MEXICO

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO | ESPAÑOL - EDUCAÇÃO INFANTIL | 4.º BIMESTRE - 2014 | PÁGINA 22

EL DÍA DE LOS MUERTOS ES UNA FIESTA POPULAR. UNO DE SUS SIMBOLOS ES LA CALAVERA, QUE TAMBIEN REPRESENTA LA IGUALDAD.

ANTES DE CONOCER LAS CALAVERAS, LA NIÑA DEL VIDEO ESTABA UN POCO ASUSTADA. MIRA Y MARCA COMO ELLA SE PUSO DESPUÉS DE DARSE CUENTA QUE LAS CALAVERAS ERAN MUY DIVERTIDAS.

Para fechar o bimestre e o projeto organizamos um dia diferente na escola de acordo com o que foi apresentado sobre essa festa mexicana, fazendo assim com que o aprendiz vivencie e entenda um pouco sobre essa manifestação popular.



(Fotos nossas)

Considerações Finais

Como docente da educação infantil há alguns anos, tenho vivenciado de maneira íntima a escassa produção no que concerne a documentos orientadores destinados a tal público, sobretudo no que diz respeito ao espanhol como língua estrangeira. Entendemos que o ensino de uma língua estrangeira hoje não se ancora somente em bases estruturalistas e lexicais, mas sim em uma abordagem a partir dos gêneros, visando à percepção da diversidade cultural e aos múltiplos letramentos. Como atender a tais demandas? Como organizar um material que seja significativo na educação infantil? Diante disso, este artigo apresenta uma proposta de ensino de espanhol para crianças que busca ser significativa e, por meio dos cadernos pedagógicos, desejamos abrir um caminho com vistas a reduzir

essa lacuna no que tange ao ensino de LE para crianças, promovendo um ensino/aprendizagem ancorado na abordagem de gêneros.

Acreditamos que é através dos gêneros nos quais os aprendizes se encontrem inseridos que ocorre a inscrição e identificação dos sujeitos nas e com as discursividades da língua estrangeira, ofertando-se, desse modo, um ensino de espanhol que faça parte da realidade desse aluno e o leve a outras experimentações.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BORBA, Ângela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UFF, Niterói, 2005)

BRASIL/MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FINK, Nadia. *Violeta Parra*. Colección Antiprincesas. Buenos Aires, 2015.

MARCOS, Subcomandante. *La historia de los colores*. Cinco Puntos Press. Universidad de Texas, 2008.

RIO DE JANEIRO/SME. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Rio de Janeiro: SME, 2010.

RIO DE JANEIRO/SME. *Orientações Curriculares 1º ao 5º ano*. Rio de Janeiro: SME, 2014.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O Ensino de Línguas para Crianças: refletindo sobre Princípios e Práticas. In: BASSO, E. A.; ROCHA, C. H. *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, 2008.

_____. *Reflexões e propostas sobre língua Estrangeira no Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. São Paulo: Pontes, 2012.

SALGUEIRO, Jorge. *La Granja de la Amistad*. Madrid: Talis Comunicación Internacional, 2005.

PRÉSENT, FUTUR PROCHE, PASSÉ COMPOSÉ E SUA RELAÇÃO COM A INTERLÍNGUA EM PORTUGUÊS – Língua de referência

Raquel Moraes Ferreira¹

Introdução

Este artigo surgiu do meu contato com alunos brasileiros que aprendem francês língua estrangeira (FLE) e que utilizam inconscientemente uma língua transitória – interlíngua – no momento em que adquirem as novas regras da língua alvo. O tema interlíngua é recorrente em trabalhos acadêmicos, pesquisas e estudos na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Assim, meu interesse pela interlíngua ao pesquisar sobre multiculturalismo e linguagens não poderia ser diferente. A fim de saber de que forma e até que ponto a interlíngua contribui para que os aprendizes brasileiros possam alcançar a sua competência linguística na construção do francês língua estrangeira, opto por três pontos gramaticais a serem analisados: *Présent*, *Futur Proche* e *Passé Composé*. A pesquisa qualitativa e quantitativa feita com alunos de francês do nível básico do Curso de Línguas Aberto a Comunidade (CLAC) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem como objetivo incentivar algumas reflexões sobre o papel da interlíngua na aprendizagem de francês língua estrangeira, mais especificamente nas turmas cuja língua materna é o português. Para isto, parto de alguns conceitos e fundamentos que serviram de base na análise dos dados retirados do questionário. São eles: língua materna, língua estrangeira, aquisição, aprendizagem e interlíngua.

Língua Materna

A língua materna é a primeira língua de um indivíduo, ou seja, a primeira língua de socialização de uma criança, embora haja sociedades em que a língua da mãe biológica não seja a primeira a ser transmitida ao bebê. O indivíduo adquire a língua através do contato e da interação com os membros do seu grupo, sem precisar refletir sobre a língua. Em outras palavras, a apropriação é dada de forma natural. No entanto, isso não significa que a língua não possa ser adquirida através

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (Língua Francesa) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Professora de Língua Francesa da Aliança Francesa do Rio de Janeiro.

da correção, de repetições e de definições. Adquirida na primeira socialização, a língua materna passa a ser reforçada na aprendizagem escolar.

Para evitar uma conotação cultural, intitula-se a língua materna como: língua primeira ou L1, por ser a primeira língua que nos é apresentada desde o momento do nosso nascimento. Contudo, assim como a denominação “língua materna” sofre crítica, a expressão “língua primeira” também passa por alguns questionamentos, em razão da existência de sociedades onde a criança tem contato simultâneo com diversas línguas. Em um espaço diglósico, como o Haiti, por exemplo, a utilização de duas línguas faz com que a definição de língua primeira fique prejudicada em algumas camadas da população. Neste país, o crioulo é a língua falada pela quase totalidade dos habitantes, mas reconhecida como língua oficial apenas em 1987; enquanto o francês é considerado língua oficial e idioma literário desde a independência do Haiti em 1804. O crioulo tardou a ser reconhecido como língua oficial junto ao francês, logo não há tantas obras literárias e registros escritos. O número de haitianos que falam crioulo e que são alfabetizados em francês é extenso. É possível encontrarmos haitianos que se comunicam em crioulo, mas que escrevem apenas em francês. No Brasil, a língua portuguesa é considerada a língua primeira dos brasileiros, com exceções de algumas tribos que habitam no território nacional, mas que usam línguas indígenas para se comunicar.

Alguns linguistas preferem a definição de língua fonte a de língua materna, por fazer referência ao sistema idiomático inicial do indivíduo; enquanto os estudiosos em didática das línguas utilizam o termo língua de partida ou língua de referência. Considerando a interlíngua, tema principal deste artigo, a designação utilizada aqui será: língua de referência. A língua atua exatamente como referência para o aprendiz, que cria hipóteses na construção de uma nova língua, seja consciente seja inconscientemente. Cuq & Gruca (2005, p.91) reforça ao dizer:

On considère en effet que dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours le rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire, par hypothèses successives, ses nouvelles connaissances et cela d'autant plus qu'elle aura été confortée par un enseignement scolaire qui lui aura assuré une assise métalinguistique importante.²

² Considera-se de fato que na aprendizagem de uma outra língua, a língua materna interpreta sempre o papel de uma referência ao qual o aprendiz se reporta mais ou menos conscientemente

A língua de referência é polo de partida para a interlíngua. Para os brasileiros, o português torna-se língua de referência no momento em que se aprende outra língua.

Língua Estrangeira

O conceito de língua estrangeira (L2) ou língua alvo se opõe ao conceito de língua materna. Uma língua só se torna estrangeira quando um indivíduo a contrapõe à sua língua materna. Em outras palavras, a língua estrangeira tem um caráter de estranheza em relação à língua materna. Para Louise Dabène, há pelo menos três graus de estranheza: a distância material, a distância cultural e a distância linguística. Para este artigo, focaremos na distância linguística entre o português língua de referência e o francês língua estrangeira.

Ao contrário da língua materna, a língua estrangeira não é a primeira língua de socialização, nem a primeira língua na ordem de apropriação linguística. Os estudiosos em didática das línguas creditam que a língua se torna estrangeira quando constituída como um objeto linguístico de ensino e de aprendizagem. Segundo Cuq & Gruca (2005, p.94), o francês se torna língua estrangeira a todos aqueles que, não a reconhecendo como língua materna, encontram-se em um processo voluntário de apropriação, e a todos aqueles que o fazem objeto de ensino a falantes não-nativos.

Cognitivismo na didática das línguas

A teoria psicológica da linguagem de referência tem grande importância para a didática das línguas estrangeiras. Segundo Cuq & Gruca (2005, p.111) “qu'elle que soit leur orthodoxie référentielle, l'emploi de *cognition* et de ses dérivés implique en didactique aussi (et au moins) les idées d'adaptation, de processus, de développement, de relation avec le milieu, de plurimodalité.”³ A metodologia cognitivista privilegia as relações com o meio como: a instituição, a aula, a cultura e as outras línguas presentes, por exemplo, a língua de referência.

para construir, por hipóteses sucessivas, seus novos conhecimentos e sobretudo porque ela terá sido amparada por uma educação escolar que lhe terá assegurado um grau metalinguístico importante. (tradução nossa)

³ não importa qual seja a ortodoxia referencial delas [das línguas], o emprego de *cognição* e de seus derivados implica em didática também (e pelo menos) as ideias de adaptação, de processo, de desenvolvimento, de relação com o meio, de plurimodalidade. (tradução nossa)

Aquisição

Os psicólogos e linguistas afirmam que as crianças nascem com uma predestinação inata para a aquisição de linguagem. Para que esse processo seja estimulado, é necessário expor o indivíduo a essa linguagem. A criança tem um mecanismo interno que permite construir a gramática de uma língua de forma natural. Neste caso, a apropriação, além de natural, é inconsciente, implícita e implica um enfoque no sentido.

A aquisição da língua materna se encontra no processo global de amadurecimento da criança, enquanto a aprendizagem da língua estrangeira normalmente só começa quando acaba o processo anterior. Segundo Corder (1980, p.11), a motivação é o principal ponto que diferencia a aquisição da aprendizagem. “Si l'acquisition de la première langue n'est autre que la réalisation d'une prédisposition à développer un comportement langagier, l'apprentissage d'une deuxième langue implique alors que quelque autre motivation remplace la prédisposition existant chez l'enfant.”⁴

No entanto, a hipótese aquisicionista acredita que o contato direto com a língua estrangeira através de aulas de imersão e da abordagem comunicativa faz com que o indivíduo se aproprie da língua estrangeira através da aquisição, não da aprendizagem. Na realidade, estudos revelam que a qualidade dos resultados depende das situações de aquisição. A aquisição de crianças nas aulas de imersão de francês que habitam no Brasil, por exemplo, é diferente de crianças nas aulas de francês que vivem no Canadá onde o contato com documentos autênticos é maior.

Aprendizagem

No que concerne à apropriação de língua estrangeira, a diferença entre aquisição e aprendizagem está mais relacionada ao âmbito psicológico e psicolinguístico do que ao domínio didático. No entanto, as pesquisas sobre a apropriação das línguas conseguem correlacionar a didática de língua estrangeira à psicologia e à linguística. A psicologia cognitiva afirma que o aprendiz – ser ativo – de língua estrangeira utiliza estratégias de aprendizagem cuja noção está ligada ao processo de funcionamento mental. Entre essas estratégias estão: a memorização, a dedução, a indução, a repetição mental, a inferência, a associação, a analogia, a generalização e a simplificação. Alguns

⁴ Se a aquisição da primeira língua é apenas outra realização de uma predisposição para desenvolver um comportamento da linguagem, a aprendizagem de uma segunda língua implica quando alguma outra motivação substitui a predisposição existente na criança. (tradução nossa)

estudiosos em didática das línguas, porém, não acreditam na existência das estratégias de aprendizagem, por entender que se trata de estratégias de aquisição, já que para alguns, como Jean-Paul Narcy, o aspecto das estratégias é inconsciente, distinguindo-se assim das técnicas de aprendizagem, cujo objetivo é a aprendizagem de forma consciente e voluntária, por exemplo, a tradução.

Normalmente, o termo aprendizagem está associado ao consciente, ao explícito e até mesmo ao artificial, implicando na focalização da forma. No entanto, a relação entre aquisição e aprendizagem é tênue. Jean-François de Pietro e Bernard Schnewly (*apud* CUQ & GRUCA 2005, p. 115) afirmam que as influências entre aprendizagem e aquisição são recíprocas:

Il nous semble que, tout particulièrement dans le domaine des langues, l'acquisition naturelle est souvent survalorisée, idéalisée, nous empêchant réellement d'aller voir ce qui se joue, et comment, dans les apprentissages plus formels, cela quand bien même une part importante de nos apprentissages est effectuée dans des contextes de formation institutionnalisés, et quand bien même les modes de transmission scolaires sont si prégnants dans notre culture qu'ils en viennent parfois à influencer le comportement des acteurs même dans les situations d'interaction les plus quotidiennes, par exemple lorsqu'ils ont appris scolairement une langue.⁵

Assim como não há aquisição sem aprendizagem, não há aprendizagem sem aquisição. Em outras palavras, embora alguns elementos estejam em um ambiente como a sala de aula, eles não são ensinados, mas sim adquiridos.

Interlíngua

O processo de apropriação da língua materna é, na maioria das vezes, inconsciente, enquanto a aprendizagem de língua estrangeira é influenciada pelos domínios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos da língua materna. Durante o ensino de língua estrangeira, o aprendiz passa por uma espécie de transição em que não fala nem a língua materna, nem a língua estrangeira. Em outras palavras, o aprendiz de língua estrangeira se comunica

⁵ Nos parece que, particularmente no domínio das línguas, a 'aquisição natural' é frequentemente supervalorizada, idealizada, nos impedindo realmente de ir ver o que se atua, e como, nas aprendizagens mais formais, mesmo se uma parte importante de nossas aprendizagens é realizada nos contextos de formação institucionalizadas, e mesmo se os modos de transmissão escolares são bem predominantes na nossa cultura que acabam às vezes influenciando o comportamento dos atores, mesmo nas situações de interação mais cotidianas, por exemplo, quando eles aprenderam escolarmente uma língua. (tradução nossa)

por meio de uma língua transitória, denominada interlíngua. Este termo teve grande repercussão no início da década de 80. Atualmente, o conceito de interlíngua é frequentemente rejeitado por psicolinguistas, embora tenha contribuído para o desenvolvimento da aquisição de línguas, da interação na aula e da análise conversacional. Selinker (1972) define a interlíngua como a variedade de língua de um bilíngue que ainda não atingiu seu equilíbrio, além de ser uma estrutura comparável aos que os gerativistas presumem para a aquisição da língua materna.

Durante a aquisição da língua materna, a criança produz sentenças consideradas incorretas, como a conjugação inadequada de um tempo verbal. Esse tipo de produção é, porém, aceitável nesta aquisição, mesmo que o adulto tenha o hábito de “corrigir” a conjugação. Tanto na língua materna quanto na língua estrangeira, encontram-se competências transitórias, mas é na aprendizagem da língua alvo que as práticas da língua materna interferem na aquisição de suas novas regras. O aprendiz considera que algumas estruturas da língua estrangeira são similares às da língua de referência e tende a deduzir as estratégias de aprendizagem; construindo, deste modo, uma gramática provisória. Esta baseia-se na identificação das diferenças e das semelhanças entre a língua de referência e a língua alvo.

Durante a transição linguística e comunicativa, o aprendiz comete inúmeros erros. Segundo Perdue (1980, p.94), “Si l'apprentissage d'une langue étrangère est une activité cognitive qui consiste à faire et à vérifier des hypothèses sur la structure de la langue cible, l'apprenant fera obligatoirement des erreurs.”⁶ Esta ideia é reforçada pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA 2001, p.215) que afirma que “os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em todos os usos de uma língua, incluindo os do falante nativo.”

Erro

Durante muito tempo, os termos *erro* e *falha* foram considerados sinônimos. Os estudiosos em didáticas das línguas utilizaram pejorativamente a noção de *falha* com uma conotação religiosa, enquanto a palavra *erro* teve o emprego considerado mais neutro. Em didática de línguas estrangeiras, o

⁶ se a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade cognitiva que consiste em fazer e em verificar as hipóteses sobre a estrutura da língua alvo, o aprendiz cometerá obrigatoriamente erros. (tradução nossa)

termo erro, que provem do verbo em latim *errare*, segundo Marquilló Larruy (2003, p.120, *apud* DERMITAS & GÜMÜS, 2009, p.127) “relèvent d’une méconnaissance de la règle de fonctionnement”⁷. Larruy (2003, p.120, *apud* DERMITAS & GÜMÜS, 2009, p.128) também define o termo falha como: “les erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l’apprenant peut corriger”⁸. Em outras palavras, o erro cujo caráter é sistemático faz parte do processo de aprendizagem da língua estrangeira, já a falha – não-sistemático – está associada à condições fisiológicas (como o cansaço) e psicológicas (como a tristeza).

As teorias linguísticas e psicolinguísticas forneceram uma nova dimensão ao debate sobre o erro na aprendizagem de línguas. Começaram a pesquisar os diferentes tipos de erro, o porquê de certos erros, os critérios de avaliação que se devem adotar e se a língua de referência interfere na aprendizagem de uma língua alvo. No ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, o erro possui diferentes significações e funções para cada esfera. Para os pesquisadores, revela a maneira como a língua está sendo adquirida, logo sua pesquisa contribui para a elaboração de material, assim como para a avaliação do ensino e aprendizagem. Para os professores, a análise dos erros permite verificar a aquisição do aprendiz, conhecer as estruturas que causam maiores dificuldades e o que falta a ser ensinado, fazendo com que o professor adapte seu programa de ensino. Para o aprendiz, é uma forma de confirmar ou não suas hipóteses sobre o funcionamento da língua alvo, e de acompanhar o progresso de suas competências.

No que concerne à aprendizagem de língua estrangeira, há dois tipos de erros: erro de desenvolvimento e erro de interferência. O erro derivado da própria língua alvo, isto é, que não tem relação com a língua materna, denomina-se erro de desenvolvimento; enquanto o erro de interferência é aquele cujos elementos da língua materna influenciam não apenas as novas regras, mas a maneira de se comunicar na língua estrangeira. Os erros de interferência variam de acordo com a aproximação entre a língua de referência e a língua estrangeira. Segundo a pesquisa feita por Amara (2001), o erro de interferência mais cometido entre os alunos argelinos do ensino médio que aprendem francês língua estrangeira é o emprego do tempo verbal. A distância linguística faz com que os aprendizes argelinos, influenciados pela língua de referência, confundam o presente com o passado.

⁷ marca o desconhecimento da regra de funcionamento (tradução nossa)

⁸ erros de tipo (lapsus) falta de atenção/cansaço que o aprendiz pode corrigir (tradução nossa)

Análise de dados

A fim de saber como a interlíngua auxilia os aprendizes brasileiros a alcançar a competência linguística na aquisição de francês língua estrangeira, mais especificamente na construção do *Présent*, do *Futur Proche* e do *Passé Composé*, utilizo como instrumento de análise a aplicação de um questionário. Destinado a aprendizes de francês de nível básico do Curso de Línguas Aberto a Comunidade oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, o questionário foi composto por oito perguntas. A princípio, os formulários foram entregues a seis turmas: uma com 23 alunos, outra com 30 e quatro turmas com 25 alunos. Contudo, a falta de comunicação com os responsáveis pelos documentos preenchidos e o curto espaço de tempo antes do término das aulas, nos proporcionou a coleta de dados de apenas 26 alunos. A escolha do nível básico (Francês I) e dos pontos gramaticais a serem analisados surgiu de uma conversa com outros professores de francês língua estrangeira.

De acordo com Porquier (1977), independentemente de qual seja a língua materna, os erros mais frequentes do francês língua estrangeira estão relacionados aos determinantes, à expressão de tempo e às formas verbais (*apud* AMARA, 2001, p.191). A expressão dos tempos verbais, por exemplo, gera uma das maiores dificuldades para os aprendizes argelinos, visto que o sistema verbal árabe é bem diferente do francês. Em outras palavras, a distância linguística entre a língua materna e a língua alvo contribui para a elaboração de erros de interferência. Embora o francês e o português tenham a mesma origem, ou seja, provenham da mesma família romana, essas duas línguas apresentam suas especificidades e diferenças no nível fonológico, lexical e morfossintático. Além da distância material – isto é, geográfica – a língua portuguesa e a língua francesa possuem distância cultural e linguística.

Tanto a língua portuguesa quanto a francesa possuem um sistema verbal composto por inúmeras variações. As formas verbais do português variam segundo o modo, o tempo, o aspecto, a voz, o número e a pessoa; além dessas variações, o francês inclui a mudança de gênero. Os verbos em português também são classificados de acordo com a sua função: principal e auxiliar. Segundo Cunha & Cintra (2001, p.387), o verbo principal tem significação total, nuclear de uma oração; enquanto o verbo auxiliar, desprovido parcialmente da acepção própria, une-se ao verbo principal formando a locução verbal.

No Francês I, o currículo do CLAC concentra-se em três tempos verbais: *Présent*, *Futur Proche* e *Passé Composé*. Segundo a *Nouvelle Grammaire du Français* (2004), o *Présent* indica uma ação sendo realizada; o

Futur Proche situa o fato em um futuro próximo e o *Passé Composé* expressa um fato concluído em um determinado momento do passado. O emprego desses três tempos verbais em francês se assemelha respectivamente ao emprego em português do Presente, da locução verbal (ir + infinitivo) e do Pretérito Perfeito. Em outras palavras, a aplicação dos tempos verbais estudados no nível básico do francês língua estrangeira são similares ao do português língua de referência, contudo as construções dos tempos diferem. Portanto, as questões do formulário utilizadas para a análise de dados foram acerca da conjugação, e não do emprego dos tempos verbais.

• *Présent*

Ao perguntar objetivamente qual tempo verbal acreditava ser o mais simples de conjugar, o aprendiz tinha como opção todos os tempos que havia estudado durante o semestre. Dos vinte e seis alunos, sete já haviam tido contato com a língua francesa, mas suas respostas não divergiram daqueles cujo contato era o primeiro. Além da múltipla escolha, peço que o aprendiz justifique sua resposta de maneira que confirme a opção escolhida. O Gráfico 1 revela os dados obtidos.

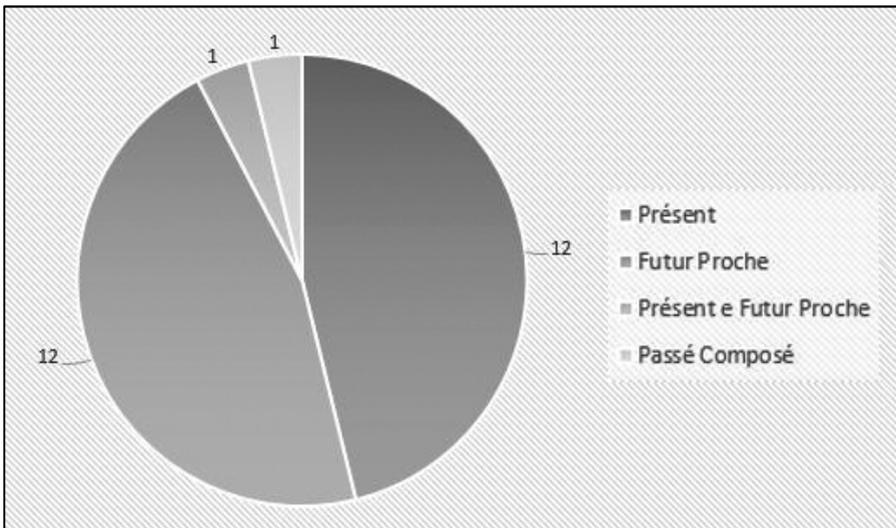


Gráfico 1 – Qual destes tempos verbais, você acredita ser o mais simples de conjugar?

A princípio, a opção *Présent* só foi utilizada no questionário por se tratar de um tempo verbal estudado no Francês I. No meu ponto de vista, não havia a hipótese dos aprendizes brasileiros marcarem essa alternativa, já que o *Futur Proche* tem a mesma estrutura do português. No entanto, 46% afirmam que o *Présent* é o tempo verbal mais simples de se conjugar. Embora as respostas variem, elas discorrem sobre o mesmo tema, como é possível observar no Gráfico 2.

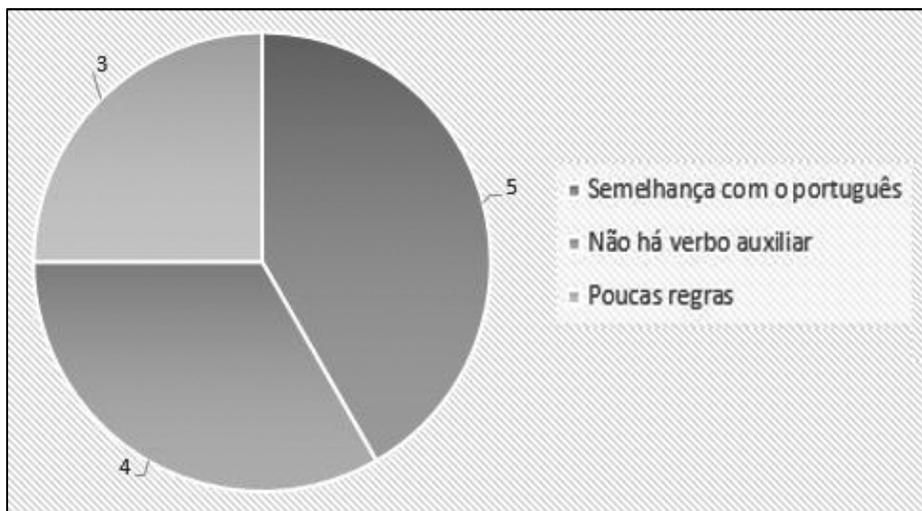


Gráfico 2 – Por que o *Présent* é o tempo verbal mais simples de conjugar?

O Presente do Indicativo no português é composto pelo radical – parte invariável que cede a base comum de significação – e pela terminação que pode designar: a conjugação (vogal temática), o tempo e o modo (sufixo temporal), a pessoa e o número (desinência pessoal). De acordo com Cunha & Cintra (2001, p.388), “todo o mecanismo da formação dos tempos simples repousa na combinação harmônica desses três elementos flexivos com um determinado radical verbal.” A construção dos verbos no *Présent* na língua francesa também é formada pelo radical invariável e pela terminação flexível. A semelhança na formação do tempo verbal utilizado para enunciar um fato atual faz com que alguns aprendizes de francês língua estrangeira se sintam confortáveis durante a conjugação. As respostas dos aprendizes brasileiros que justificam o *Présent* como o tempo verbal mais fácil de conjugar são:

- Porque consigo achar mais semelhança com o português.

- Porque é mais parecido com o português.
- Porque as regras são mais próximas do português.
- Porque parece um pouco com o português
- Por ter certa semelhança com o português, e também pela regularidade nas conjugações (maioria).

Além da semelhança, os aprendizes declaram que a não utilização de um verbo auxiliar na construção do *Présent* torna a conjugação mais fácil. Este argumento reforça a ideia da similaridade com o português, visto que a formação do Presente é constituída por apenas um verbo. Abaixo se encontram as explicações dadas pelos aprendizes que pensaram na falta do verbo auxiliar:

- Pois não necessita de auxiliar.
- Porque não necessita de verbos auxiliares.
- Porque só requer usar um tempo verbal para o conjugar.
- Porque não preciso usar o verbo auxiliar e porque uso mais esse tempo verbal, estou mais familiarizada.

Por fim, três aprendizes revelam que o motivo de considerarem o *Présent* o mais simples de ser conjugado é o menor número de regras. Ao comparar com o *Futur Proche* e com o *Passé Composé*, estes aprendizes acreditam que a utilização de dois verbos tanto na conjugação para expressar o futuro quanto para exprimir o passado tornam a construção do verbo mais trabalhosa. A quantidade de variações também contribui para esse pensamento. Em outras palavras, a concordância de gênero na produção do *Passé Composé* gera dificuldades na sua construção. Consequentemente, o não acréscimo do verbo auxiliar e a utilização das mesmas variações tornam o *Présent* a opção ideal para os que responderam:

- Pois não há muitas variações de conjugação ou exceções verbais, como por exemplo, no *Passé Composé*.
- Porque não preciso atentar para a combinação de verbos.
- Por haver menos regras que os outros.

• *Futur Proche*

Além do *Présent*, o *Futur Proche* também obteve 46% das opções marcadas. Em francês, o *Futur Proche* é um tempo verbal composto pelo verbo *aller* (ir, em português) no *Présent* mais o verbo no *Infinitif*, utilizado para situar um fato no futuro muito próximo. Não há no Brasil, um tempo

verbal correspondente a ideia de futuro próximo, mas sim a locução verbal composta pelo verbo *ir* no Presente mais o verbo no Infinitivo. Segundo Cunha & Cintra (2001, p.397), o auxiliar *se* liga ao infinitivo do verbo principal para marcar certos aspectos do desenvolvimento da ação ou para exprimir a certeza de que ela será realizada em um futuro próximo. Embora a estrutura entre as duas línguas seja a mesma; nenhum aprendiz, que tenha escolhido o *Futur Proche*, justificou sua resposta com a semelhança entre o francês e o português. As respostas se baseiam na simples estrutura sem associar à língua materna:

- Por ter o verbo no auxiliar e o verbo no infinitivo.
- Pois ele é formado apenas pelo verbo *aller* no presente do indicativo mais o infinitivo do verbo principal.
- Pois basicamente tem uma fórmula bem simples de ser (relativamente) feito.
- Porque é mais fácil de gravar.
- Porque não precisa decorar o particípio dos verbos, pois com isso o aluno fica inseguro quanto ao vocabulário, como no Passé Composé.
- Porque necessita conjugar apenas o verbo “*aller*”, tendo em vista que o verbo principal fica no infinitivo.
- As regras são mais simples.
- Porque você só precisa conjugar um verbo.
- Basta saber conjugar o verbo *aller*.
- Pois somente é necessário conjugar o verbo *aller* e manter o segundo verbo no infinitivo.
- Fácil composição.
- Utiliza o verbo principal no infinitivo.

No ensino e aprendizagem das línguas, os tempos verbais são estudados em sala de aula. A conjugação em português do verbo “cantar” no Presente do Indicativo, por exemplo, é ensinada pelo professor, embora o aprendiz já elabore frases utilizando a construção: “eu canto”, devido ao contato da língua materna com o grupo social com que convive. O Futuro do Presente – tempo verbal utilizado para indicar fatos certos ou prováveis posteriores ao momento em que se fala – teve sua organização assimilada em sala de aula por meio de repetições e exercícios; mesmo que a sua conjugação não seja muito empregada oralmente. Ao contrário do que a gramática normativa informa, a locução verbal (*ir* + infinitivo) substitui a aplicação do Futuro do Presente. Em outras palavras, a aprendizagem escolar não valoriza o uso da locução, logo seu emprego torna-se

coloquial. A locução verbal é adquirida de maneira inconsciente, isto é, sua aquisição é dada de forma natural e, não por meio de exercícios estruturais. Os aprendizes brasileiros de francês língua estrangeira que comparam a semelhança do *Présent*, mas não percebem a mesma estrutura do *Futur Proche* na língua portuguesa indicam que a maneira como as regras são apropriadas interferem no modo como os aprendizes de língua estrangeira compreendem os pontos gramaticais. A interlíngua não se encontra na constituição do *Présent* nem do *Futur Proche*, visto que a distância linguística nesse caso é pequena.

Ao aprender uma nova regra gramatical, os estudantes encontram empecilhos, seja na língua materna, seja na língua estrangeira. A próxima questão do formulário concerne aos problemas estruturais. O objetivo não é saber quais são esses obstáculos, mas se a interlíngua auxilia na construção do tempo verbal. Os aprendizes que não consideram o *Futur Proche* o tempo verbal mais simples de ser estruturado, também possuem dificuldades durante a sua composição. A seguir, o Gráfico 3 indica as respostas que foram selecionadas pelos aprendizes.

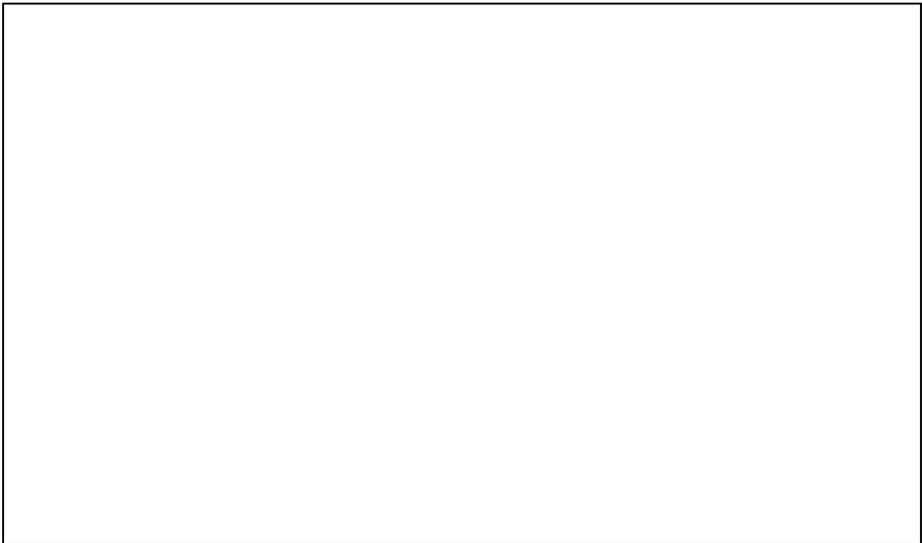


Gráfico 3 – O que lhe causa maior dificuldade na construção do *Futur Proche*?

O gráfico acima corresponde apenas aos aprendizes que não marcaram o *Futur Proche* como um tempo verbal de clara conjugação, ou seja, esses aprendizes possuem mais dificuldades comparados aqueles que acreditam na simplicidade da formação do *Futur Proche*. Apenas três dos treze aprendizes não

encontram empecilhos ao formar esse tempo verbal, diferentemente dos nove que não veem dificuldade e que marcaram o *Futur Proche* como simples, confirmando a facilidade que a maioria tem em sua formação. O fato desses três aprendizes não terem marcado o *Futur Proche* como o mais simples, não significa que não achem sua construção descomplicada, mas sim que acreditam que entre todos os verbos estudados o *Présent* é o mais acessível.

Para a construção do *Futur Proche* é necessário saber a conjugação do verbo “aller” no *Présent*. Embora esteja no *Présent* – tempo verbal que os aprendizes afirmam ser o mais simples – o verbo “aller” é irregular, ou seja, não segue a regra dos outros verbos quando conjugados no mesmo tempo. A base deste verbo varia, ao contrário dos verbos que terminam em –er. Consequentemente, alguns aprendizes de francês língua estrangeira tendem a confundir a conjugação do verbo “aller”, como é possível verificar no Gráfico 3. Esse equívoco é considerado um erro de desenvolvimento, por não ter relação com a língua de referência. O aprendiz esquece ou confunde o verbo “aller” com outros verbos da própria língua alvo, por exemplo “*allons*” e “*avons*”.

A maioria dos tempos verbais no português é composta por apenas um verbo, inclusive aqueles que indicam ações no futuro como o Futuro do Presente e o Futuro do Pretérito, respectivamente representados nos exemplos: “eu comerei” e “eu comeria”. Portanto, os aprendizes não se recordam que o *Futur Proche* é formado por dois verbos e tendem a ocultar inconscientemente um dos dois. Assim como esquecem o *Infinitif*, por já terem conjugado o verbo “*aller*” no *Présent*. Essas duas opções escolhidas pelos aprendizes de francês língua estrangeira, revelam que os erros de interferência, embora em menor quantidade, estão presentes na conjugação do *Futur Proche*. Em outras palavras, o tempo simples característico da língua portuguesa interfere no alcance da construção do tempo composto, próprio do *Futur Proche*. A omissão de um dos verbos e a conjugação do *Infinitif* em outro tempo verbal são erros específicos da interlíngua cuja língua de referência é o português e a língua alvo, o francês. Essa afirmação é comprovada pela resposta do aprendiz que escolheu as duas alternativas: “esqueço que o segundo verbo fica no infinitivo” e “às vezes oculto inconscientemente um dos verbos”.

A produção oral é uma competência “qui sollicite les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité”⁹ (Cuq & Gruca, 2005, p.183), além de exigir mais rapidez comparada à expressão escrita. A fim de

⁹ “que solicita as opiniões do aprendiz, seu engajamento pessoal e sua criatividade” (tradução nossa)

compreender se a estrutura do *Futur Proche* sofre alguma alteração durante a produção oral, indagamos: “Na produção oral, ao elaborar frases ou responder às perguntas do professor, ambas no futuro, você...”. As alternativas são: “se comunica rapidamente, a construção do *Futur Proche* é natural”; “se comunica rapidamente, não se preocupa se a construção verbal está correta”; “precisa de um tempo para conjugar no tempo verbal adequado”; “não sabe responder”. O Gráfico 4 reforça a ideia de que os aprendizes de francês língua estrangeira possuem dificuldades que se estendem na produção oral. Lembrando que este gráfico corresponde aos aprendizes que não marcaram o *Futur Proche* como estrutura de fácil construção. Nove dos quatorze questionados precisam de um tempo para conjugar no *Futur Proche*, ou seja, a estrutura ainda não está consolidada em sua competência linguística. Apenas dois acreditam que a formação deste tempo verbal é feita de forma natural. Os outros aprendizes ainda não sabem responder utilizando o tempo verbal que expressa o futuro mais próxima, embora a língua portuguesa tenha uma locução verbal que se aproxima dessa função e dessa estrutura. No entanto, todos os aprendizes se importam com a elaboração e a utilização do *Futur Proche*, visto que ninguém selecionou a alternativa “se comunica rapidamente, não se preocupa se a construção verbal está correta”.

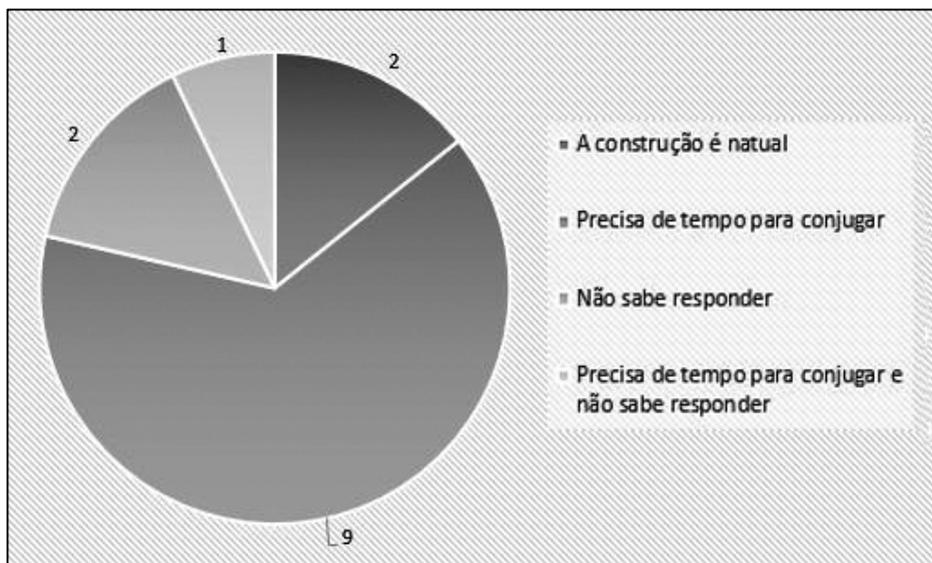


Gráfico 4 – Na produção oral, ao elaborar frases ou responder às perguntas no futuro...

- ***Passé Composé***

A estrutura do *Passé Composé* é considerada uma das mais complexas entre os aprendizes brasileiros de francês língua estrangeira, como é possível verificar no Gráfico 1. Apenas um aprendiz afirma que a construção do *Passé Composé* é a mais simples de conjugar. Ao analisar sua justificativa, percebemos que o aprendiz não explicitou sua opinião deixando a questão em branco. Paradoxalmente, este aprendiz selecionou todas as alternativas que demonstram diferentes complexidades na formação do *Passé Composé*. Ainda que o aprendiz tenha selecionado o *Passé Composé* como a produção mais simples, seu posicionamento diante das outras questões revelam uma série de dificuldades que impedem a construção adequada deste tempo verbal. Em respeito a sua resposta inicial, não o tratarei junto aos aprendizes que não escolheram o *Passé Composé* como simples, embora a falta de justificativa e as suas escolhas me façam acreditar que o aprendiz não o considera o tempo verbal mais fácil de construir.

Além do *Passé Composé* ser constituído por dois verbos: auxiliar no *Présent* mais verbo principal no *Participe Passé*, o primeiro verbo varia de acordo com o segundo. Em outras palavras, a escolha do verbo auxiliar – “être” ou “avoir” – depende do verbo principal, fazendo com que os aprendizes brasileiros fiquem atentos a essas modificações, já que a língua de referência não possui tais características. Embora os aprendizes compreendam que a utilização do Pretérito Perfeito se assemelha ao *Passé Composé*, alguns tendem a traduzir dificultando seu emprego. Contudo, a grande complexidade ainda é a elaboração do tempo verbal, não sua aplicação. Outra preocupação entre os aprendizes é a memorização dos verbos no *Participe Passé* devido ao grande número de verbos que não seguem uma regra específica para sua formação. Por fim, a concordância do verbo principal em número (-s) e em gênero (-e) é outro ponto gramatical preocupante que os aprendizes enfrentam ao conjugar os verbos neste tempo. A língua portuguesa não possui concordância de gênero em suas estruturas verbais; quanto ao número, ele está expresso na desinência de número pessoal, como: “cantávamos” em que o morfema –mos designa a primeira pessoal do plural. Na língua francesa, esta concordância de gênero e número só ocorre na conjugação do verbo auxiliar “être”. Considerando as reflexões acima, indagamos aos vinte e cinco aprendizes o que lhes causa maior dificuldade na construção do *Passé Composé* (Gráfico 5).

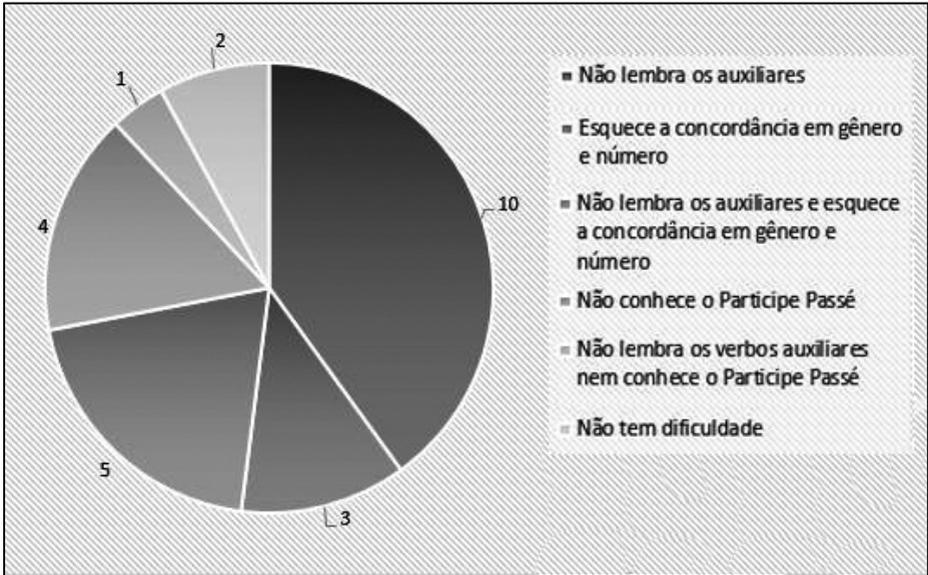


Gráfico 5 – O que lhe causa maior dificuldade na construção do *Passé Composé*?

Dez aprendizes afirmam não saber quais verbos auxiliares utilizar, ou seja, ficam em dúvida entre a conjugação do verbo “être” e a do verbo “avoir”. A aplicação de um dos verbos está associada à própria língua alvo, já que o emprego do verbo auxiliar depende do verbo principal da língua estrangeira. Em outras palavras, a incerteza no uso dos verbos auxiliares em francês língua estrangeira se categoriza como erro de desenvolvimento por não ter relação com a língua materna do aprendiz. O erro de interferência, próprio da interlíngua, só seria possível em relação aos auxiliares, caso o aprendiz se esquecesse de empregá-lo, isto é, omitisse inconscientemente o verbo “être” ou “avoir”. Este erro teria ligação direta com o português língua de referência, visto que “a forma simples indica uma ação que se produziu em certo momento do passado” (Cunha & Cintra, 2001, p.454); logo este erro de interferência se assemelharia à omissão de um dos verbos do *Futur Proche*.

Outro erro de desenvolvimento selecionado por grande parte dos aprendizes foi o desconhecimento da regra do *Participe Passé*. Para que o aprendiz possa conjugar o verbo principal, é necessário que conheça e memorize o verbo da língua estrangeira. Não se trata de uma fase de transição característica do erro de interferência, isto é, a língua materna não intercede na

aquisição, ao contrário da variação de gênero e número. Oito aprendizes afirmam que esquecem a concordância de gênero e número, incluindo os cinco que também não se recordam qual verbo auxiliar conjugar. O esquecimento do “-e” e do “-s” são erros que geram uma gramática provisória. A concordância em gênero e número não está presente em nenhum tempo verbal na língua portuguesa. Em outras palavras, o aprendiz tem dificuldade em se lembrar de utilizar na língua estrangeira variações que não são características da sua língua de referência, criando hipóteses na construção da língua alvo. No caso analisado acima, a língua materna só intercede na aprendizagem da concordância de gênero e número cujo verbo principal é o “*être*”, fazendo com que o aprendiz omita essas variações ou acrescente essas marcas em todos os verbos independentemente do seu auxiliar. Embora não tenha sido pesquisado, acreditamos que a omissão de um dos verbos no *Passé Composé* possa ser uma dificuldade decorrente do português como presenciamos no *Futur Proche*. A transição na aprendizagem de uma língua estrangeira é algo recorrente, logo os erros de interferência como o esquecimento da concordância devem ser tratados diferentemente dos erros de desenvolvimento. A justificativa do único aprendiz que optou por *Présent e Futur Proche* (Gráfico 1) como os tempos mais fáceis de construir evidencia que a concordância é um fator importante durante a conjugação: “Pois não tem tantas regras de concordância”

A construção do *Passé Composé* na produção oral se difere da produção escrita, isto é, embora utilizados, o “-s” e o “-e” não são pronunciados, com algumas exceções, por exemplo “morte”. Vale ressaltar que no Francês I essas concordâncias só são aceitas quando conjugadas pelo auxiliar “*être*”. Portanto, a ausência oral dessas variações facilitaria a conjugação de todos os verbos, já que não haveria distinção. Além disso, a elaboração do tempo verbal no passado sem a variação de gênero e número, mesmo que só oralmente, se aproxima do português língua de referência, isto é, os aprendizes não precisam se preocupar se estão conjugando no feminino e no plural. A fim de verificar se a dificuldade encontrada no *Passé Composé* sofre alguma alteração na produção oral, questionamos: “Na produção oral, ao elaborar frases ou responder às perguntas do professor, ambas no passado, você...” As alternativas são: “se comunica rapidamente, a construção do *Passé Composé* é natural”; “se comunica rapidamente, não se preocupa se a construção verbal está correta”; “precisa de um tempo para conjugar no tempo verbal adequado”, “não sabe responder”.

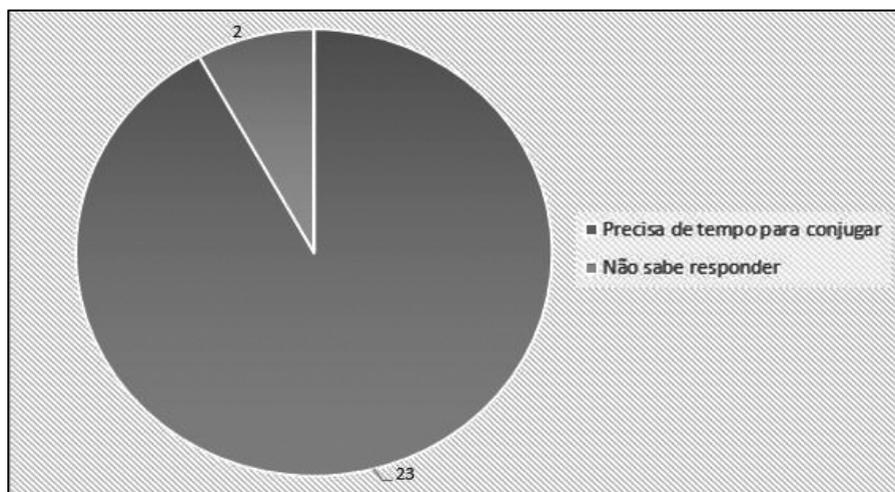


Gráfico 6 – Na produção oral, ao elaborar frases ou responder às perguntas no passado...

O Gráfico 6 nos indica que nenhum aprendiz se comunica rapidamente ao produzir o *Passé Composé*, seja de forma natural seja de maneira negligente. Além disso, revela que vinte e três aprendizes precisam de um momento para conjugar adequadamente este tempo verbal. Considerando que o gênero e o número raramente são pronunciados, concluímos que a dificuldade na produção oral está relacionada ao erro de desenvolvimento. Em outras palavras, o aprendiz necessita de tempo para confirmar se o verbo auxiliar pensado por ele é o adequado, assim como precisa de um momento para refletir se conhece o *Participe Passé* do verbo principal. Como analisamos acima, tanto a dúvida na escolha do verbo auxiliar quanto não conhecer o *Participe Passé* são erros característicos do francês língua estrangeira. A maior complexidade que os aprendizes presenciam é decorrente da própria língua alvo. A interlíngua não possui grande influência na aquisição do *Passé Composé*, principalmente na produção oral.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa não foi analisar os erros de interferência, mas saber se a interlíngua atua na construção dos tempos verbais estudados no Francês I: *Présent*, *Futur Proche* e *Passé Composé*. A relação que as estruturas verbais da língua materna possui com a construção do tempo verbal da língua estrangeira é fundamental para a aquisição da aprendizagem na língua alvo, agindo no tipo de erro que o aprendiz em língua estrangeira cometerá. A maioria dos erros cometidos tem ligação direta com a própria língua alvo, embora ainda haja erros gerados pelas hipóteses criadas ao comparar a língua alvo com a língua referência.

Os erros sistemáticos, isto é, de desenvolvimento, devem ser corrigidos através de estratégias de aprendizagem, enquanto os erros de interferência devem ser tratados de outra forma. É preciso reconhecer os erros cometidos pelos aprendizes a fim de saber qual a melhor forma de ensinar. O erro de interferência, além de natural, indica que o aprendiz está em uma fase transitória de sua aprendizagem. A semelhança da língua de referência com a língua alvo, quando percebida pelos aprendizes, pode facilitar a aquisição, como é o caso da construção do *Présent*. No entanto, essa mesma semelhança pode causar erros de interferência, como notamos na omissão de um dos verbos no *Futur Proche* e na ausência de concordância de gênero e número do *Passé Composé*.

Referências bibliográficas:

AMARA, A. Analyse des difficultés rencontrées par des élèves Algériens de 1ère AS dans l'expression des temps verbaux en français. *Insaniyat/ إنسانيات Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, n. 14-15, p. 189-196, 2001.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Ed. ASAS, 2001, p. 29-42.

Disponível::http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 09/06/2017.

CORDER, S. P.; PERDUE, C.; PORQUIER, R. Que signifient les erreurs des apprenants?. *Langages*, n. 57, p. 9-15, 1980.

CUNHA, C.; Cintra, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUQ, J.-P. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Les Éditions Didier, 1996.

_____; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2005.

DEMIRTAŞ, L.; GÜMÜŞ, H.. “De la faute à l’erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. *Synergie-Turquie*”, <<http://gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>, v. 10, 2009.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, n. 7, p. 203-216, 1995.

JENNEPIN, D. et al. *Nouvelle grammaire du français*. Hachette Français langue étrangère, 2004.

Anexo – Questionário destinado aos alunos de francês do CLAC:

- 1. Este é o seu primeiro contato com a língua francesa?** () sim () não
- 2. Qual destes tempos verbais, você acredita ser o mais simples de conjugar?**
 () Présent () Futur Proche () Passé Composé
- 3. Por quê?**
- 4. O que lhe causa maior dificuldade na construção do *Futur Proche*?**
 () confundo a conjugação do verbo *aller*
 () esqueço que o segundo verbo fica no infinitivo
 () às vezes oculto inconscientemente um dos verbos
 () não tenho dificuldade na construção do *Futur Proche*
- 5. Na produção oral, ao elaborar frases ou responder às perguntas do professor, ambas no futuro, você:**
 () se comunica rapidamente: a construção do *Futur Proche* é natural
 () se comunica rapidamente: não se preocupa se a construção verbal está correta
 () precisa de um tempo para conjugar no tempo verbal adequado
 () não sabe responder
- 6. O que lhe causa maior dificuldade na construção do *Passé Composé*?**
 () não lembro quais verbos auxiliares utilizar
 () esqueço a concordância em gênero e em número
 () não conheço o *Participe Passé* dos verbos principais
 () não tenho dificuldade na construção do *Passé Composé*
- 7. Na produção oral, ao elaborar frases ou responder às perguntas do professor, ambas no passado, você:**
 () se comunica rapidamente: a construção do *Passé Composé* é natural
 () se comunica rapidamente: não se preocupa se a construção verbal está correta
 () precisa de um tempo para conjugar no tempo verbal adequado
 () não sabe responder
- 8. Quais recursos você utiliza para a conjugação de verbos em francês?**
 () livro de conjugação de verbos
 () site e aplicativo
 () o livro utilizado em sala
 () outros

OFICINA DE LEITURA EM LÍNGUA ITALIANA: PINOCCHIO IL FURBO

- Didatização do texto literário em aula de Língua Estrangeira

Rozinaldo Valentim¹

Introdução

Embasado na proposta de Cosson (2006) sobre a sequência básica para o trabalho com um texto literário e partindo da leitura da paródia de Gianni Rodari *Pinocchio il furbo*, intertexto da obra clássica *Le avventure di Pinocchio* (COLLODI, 1881), o presente artigo tenciona a apresentação, e a consequente explanação, a um grupo de Língua Italiana de nível B1 (segundo o Quadro Comum Europeu) dos elementos estruturais característicos do gênero textual *Fiaba* (Fábula), como, por exemplo, o uso do passado remoto, a indeterminação espaço-temporal, reiteraões e o escopo moral. Além disso, dispõe-se ao alunado uma discussão crítica sensível acerca das possibilidades de interpretação desse gênero narrativo no que concerne aos seus significados e sentidos e à sua simbologia no contexto cultural italiano. Longe de ser uma aula de estudos literários, almeja-se, sobretudo, introduzir o alunado de língua italiana a uma reflexão sobre a relevância de *Pinocchio* para a cultura e literatura italianas e o seu diálogo com questões sócio-históricas ainda muito atuais.

A leitura de clássicos na atualidade

Antes de começar propriamente a explanação sobre os processos de realização da aula proposta com a temática sobre *Pinocchio*, faz-se necessário discutir, resumidamente, um pouco do panorama contemporâneo sobre o letramento literário da população como um todo e, especialmente, o dos jovens (maioria dos alunos dos cursos de língua estrangeira), o que ajudará na justificativa da escolha tanto do tema quanto da condução da aula do modo como é apresentada no artigo.

De acordo com o sociólogo Zygmunt Bauman (2000), vivemos em uma época conhecida pela sua intensa fluidez. As instituições responsáveis pela sustentação da Modernidade, a família, o estado e a escola, que ganharam um

¹ Graduado em Licenciatura em Letras Português-Italiano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

especial vulto durante os séculos XIX e início do XX, hoje, início do séc. XXI tendem a um enfraquecimento contínuo. Sibilia (2002) também aponta esses três agentes como os responsáveis pela construção e corroboração do projeto conhecido como Modernidade, no qual os escopos a serem alcançados visavam, mormente, à edificação de um cidadão modelo, dentro do que se entendia, à época, como paradigmas de conduta ética e moral, e inserido em um Estado-nação forte, com igualmente fortes sistemas de vigilância e punição. É nesse cenário que se circunscreve a disseminação de disciplinas como Leitura e Literatura em sala de aula, em consonância com a difusão da escola em si, estabelecendo-se um cânone literário como paradigma de cultura letrada.

Na obra *Redes ou paredes – a escola em tempos de dispersão* (2012), a antropóloga Paula Sibilia também se debruça sobre como esses agentes, que foram de fundamental importância para uma padronização dos ritmos e sentidos da vida para a quase totalidade dos sujeitos no mundo Ocidental, (o que inclui a América Latina), aproximam-se de um afrouxamento progressivamente intenso, em nossos dias, em uma época que, para alguns pensadores da contemporaneidade, como Zygmunt Bauman, passa a ser conhecida como Pós-Moderna.

O tripé da modernidade se enfraquece. Todas as diretrizes e sustentáculos que mantinham, perante a sociedade, a escola como instituição fortalecida arrefecem. Em circunstâncias de questionamentos mais e mais prementes acerca dos padrões reinantes, particularmente a partir da revolução cultural de 1968, o modelo de cidadão exemplar, moral e eticamente, começa a ruir. Em conformidade, os valores dogmáticos no que concerne à escola e à concepção de uma cultura letrada entram igualmente em declínio.

Todos os padrões referenciais em relação à vida, à sua condução e à sua significação para os indivíduos esmorecem. Assim, em tal conjuntura, notoriamente, a recorrência aos ideais e valores contidos nas obras literárias, em particular as canônicas, começa a perder relevância dentro e fora da escola. Segundo algumas ideologias atuais, a permanência de algumas obras clássicas no currículo escolar conserva um matiz notadamente burguês e excludente (FISCHER, 2005). É nesse contexto que ganha proeminência o que Guy Debord (DEBORD, 1967) chamou de espetáculo, de sociedade do espetáculo, na qual as imagens passam a ocupar um lugar central em todas as esferas da vida dos indivíduos modernos.

Chega-se à contemporaneidade com uma escola, e os fundamentos proferidos por ela outrora, profundamente em crise. Ganhamos mais liberdade de um lado e, em contrapartida, a flexibilidade da pós-modernidade não aumentou o nível de segurança existencial das pessoas. Muito pelo contrário.

Parece haver crescentemente mais insegurança relativa a como as pessoas tendem a enxergar suas próprias vidas, como é discutido por Bauman em sua obra *Modernidade e Ambivalência* (1991: 42). Presencia-se, atualmente, uma completa ruptura entre os objetivos iniciais da escola e o cenário pós-moderno em que vivemos: a escola não se adéqua mais à realidade social contemporânea, pois a sociedade para a qual ela fora criada já não existe mais (SIBILIA, 2010, p. 15).

Diante das reflexões expostas acima, sobressai uma indagação crucial: é preciso ainda ensinar literatura? A pergunta pode parecer brutal. Mesmo assim, merece ser feita. Diante de currículos de ensino sobrecarregados, é legítimo reservar tempo ao estudo de textos de natureza incerta e cuja função não está clara?

A leitura de literatura (e os estudos literários) tem um papel imprescindível na sociedade porque participa da consciência daquilo que somos e incidem sobre a formação do espírito crítico, motor de toda evolução cultural.

De acordo com Vincent Jouve, na obra *Por que estudar literatura?*:

A literatura tem um valor específico que confere legitimidade aos estudos literários, porque o confronto com as obras enriquece nossa existência ao abrir o campo dos possíveis. A literatura pela liberdade que a funda, exprime conteúdo diversos, essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros. Em cada época, textos estranhos e atípicos nos mostram (ou nos lembram) que o ser humano continua sendo um universo com vasta extensão a explorar. (JOUVE, 2010, p. 6)

Em consonância com o pensamento acima exposto, Antônio Cândido declara:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CÂNDIDO apud ROSSON, 2006, p. 15)

Destarte, o texto literário é capaz de exprimir determinadas visões acerca das coisas, da vida e da existência e faz uma reflexão constante sobre a linguagem. Ademais, por ter sido concebido como objeto de arte, nos permite aprofundar a cultura, o saber, os conhecimentos, torna-nos cidadãos mais críticos e conscientes, algo que, feitas todas as ressalvas, vem em inteiro benefício da coletividade.

O professor pesquisador: da teoria à prática

A partir da elaboração de minha pesquisa para conclusão do curso em Licenciatura em Letras Português-Italiano na UFRJ, acerca das motivações do alunado de língua italiana do Curso de Língua Abertos à Comunidade (CLAC)² e também dos professores atuantes como monitores no projeto, uma descoberta me causou incômodo: a totalidade dos alunos do curso e, o que é mais grave, dos professores, não tem como hábito a leitura de obras literárias em língua italiana. A questão ganha outros contornos, mais preocupantes, quando se trata de futuros professores, alunos de Letras, em formação nessa língua estrangeira.

A pesquisa se restringiu, à época, à leitura em língua italiana. Contudo, algumas inferências a respeito do hábito mais abrangente de ler obras, canônicas ou não, podem ser levantadas. No período em que atuei como monitor do CLAC de língua italiana, pude constatar a quase inexistência, tanto nos materiais pedagógicos adotados quanto por parte da proposta didático-pedagógica do curso, que se utilizassem do texto literário em italiano, ou mesmo o apresentassem aos alunos. Devido à própria estruturação paradoxal do curso, com sua breve duração e, por outro lado, abundância conteudística, o emprego, em sala de aula, de textos literários é inexistente. Privilegiam-se outros gêneros textuais, mais condizentes com questões pragmáticas da língua.

Segundo Stenhouse:

Para que o professor deixe de ser um mero executor de métodos desenvolvidos por outros, pesquisadores que estão fora da sua sala de aula, o que o transforma no profissional dogmático, é necessário que o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. (STENHOUSE apud LOPEZ, 1996, p. 185)

Desse modo, só o envolvimento em sua autoeducação contínua, ao adotar uma atitude de pesquisa em relação a sua pesquisa, ao seu fazer pedagógico, pode gerar esta reflexão crítica. Em certa experiência, em 2014, quando aos alunos de Nível IV de italiano do CLAC (nível B1) foi pedido que lessem um livro em língua italiana para a prova que teriam de realizar no fim do curso, encontrei muita resistência por parte deles, sendo a desculpa mais usada a falta de tempo para empreender qualquer coisa que estivesse fora do programa.

² Doravante CLAC

A minha inconformidade diante de tal situação me motivou a realizar o presente artigo. Dispõe-se, então, um questionamento bastante relevante para os professores de LE que desejem desenvolver uma atividade com texto literário: será que estamos realmente preparados para isso? No tocante à literatura em língua estrangeira, deve-se primar pela apreciação puramente estética e subjetiva da obra ou deve-se também privilegiar aspectos estruturais e semânticos do texto?

Segundo Moita Lopes, os professores, de um modo geral, são treinados na utilização de técnicas típicas de métodos específicos de ensino, sem que lhes seja dado o conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem em uso. (LOPES, 1996).

Esse posicionamento acaba por engessar os professores em determinadas práticas já conhecidas. Ainda de acordo com Moita Lopes:

A formação teórico-crítica do professor de línguas deve envolver dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora e um conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas. (LOPEZ, 1996, 181)

Esse conhecimento relaciona-se à compreensão teórica sobre os tipos de conhecimentos, sistêmico e esquemático³, que o usuário possui e sobre como usar esses conhecimentos. Entendendo a literatura como prática humanizadora e libertadora, e, também, que ler é uma prática social e um ato comunicativo, deve-se, portanto, buscar, em sala de aula, uma prática que almeje o refinamento das capacidades linguísticas dos alunos, ou seja, de suas competências comunicativas e discursivas.

De acordo com Fairlough:

Ler é saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem, a partir de um lugar social marcado. (...) Portanto, os projetos políticos de escritores e leitores estão em jogo, isto é, a noção de poder é intrínseca aqui. (FAIRLOUGH apud LOPES, 1996, p. 142)

³ Conhecimento sistêmico: léxico, sintático e semântico. Conhecimento esquemático: pré-conhecimento do aluno, isto é, conhecimento convencional do mundo. (LOPES, 1997, 140)

Por conseguinte, se ler é um ato social, devemos reconhecer a significância dos agentes envolvidos na interação: o escritor e o leitor. Em ambientes de sala de aula de LE será o professor o incumbido de estimular e conduzir o texto de acordo com seus propósitos. Logo, temos três agentes envolvidos diretamente na interação: escritor, aluno e professor.

A partir das considerações acima, pode-se afirmar que é essencial que o professor busque trabalhar com um modelo de linguagem em que considere aspectos de sua natureza social, visto que o que ele anseia é que o aluno aprenda a se engajar e a envolver outros em práticas discursivas, tanto na modalidade escrita (literária e não literária) quanto na oral, para poder participar da construção social do significado. (cf. LOPES, 1995)

Pinocchio, il furbo

Em consonância com a discussão supracitada sobre o papel da literatura e a importância do ato de ler, salienta-se a imprescindibilidade de o professor de línguas ser consciente das relações de poder implícitas no uso da linguagem e, dessa forma, dos discursos que subjugam aqueles em posição de desigualdade. Ou seja, o desvelamento de práticas sociais e crenças que resultem em situações de desigualdade deve ter papel preponderante na escolha do material/texto literário a ser apreciado em sala de sala de língua estrangeira. Outrossim, ao escolher a paródia de *Pinocchio, il furbo*⁴ (1979) de Gianni Rodari para o trabalho com o texto literário em sala de aula de língua estrangeira, tive como escopo um texto que dialogasse com a nossa cultura e a atualidade em conformidade com o que aponta Jouve, isto é, sempre tendo como critério para a escolha a atualidade do texto. (JOUVE, 2010, p.69)

Intertexto da obra clássica de Collodi (1881), a paródia de Rodari, estruturada de forma atípica, pois apresenta três possibilidades de final, proporciona uma reflexão crítica severa acerca de questões muito pertinentes da situação social, econômica, política e cultural italianas de então (e da atualidade também). Salvaguardadas as devidas proporções, é possível traçar um paralelo com a sociedade brasileira de hoje. Além disso, as questões interpretativas sobre os significados do texto, a paródia, por ser curta, permite a exploração por parte do professor de aspectos característicos da estrutura do gênero textual conhecido em língua italiana como *Fiaba*, ou seja, fábula em português, como, por exemplo, o uso de reiterações e a prevalência de certos tempos verbais em detrimento de outros. Como salientado por Moita Lopes (1996), a primazia em sala de aula de

⁴ Pinocchio, o malandro (Tradução livre)

língua estrangeira deve repousar sobre o desenvolvimento das capacidades comunicativa e discursiva dos alunos, e, quando se trabalha com texto literário, os três agentes sociais, o escritor, o professor e o aluno, devem estar envolvidos na interação em busca da construção do sentido. Embasado no conhecimento esquemático que os alunos muito possivelmente tenham sobre a personagem Pinocchio, dada a sua expressão no contexto cultural não somente italiano, mas mundial, especialmente devido à adaptação cinematográfica de Walt Disney, de 1940, o professor, nesta aula hipotética, proporia o esquema conhecido como Sequência Básica (COSSON, 2006) para o trabalho com esse texto literário.

A escolha pelo nome Oficina de Leitura é resultante do próprio objetivo da aula de apresentar a leitura como um processo, a ser aperfeiçoado pelos agentes sociais envolvidos, e não como um produto acabado. Além disso, tem-se como meta que a aula, com a utilização de um texto literário, não dure somente as duas aulas sugeridas nesta didatização, mas que outros textos sejam trazidos tanto pelos alunos quanto pelos professores, potencializando, assim, o seu saber literário em língua estrangeira, e, de um modo mais amplo, potencializando o seu próprio Letramento Literário⁵.

A sequência básica

Tendo como turma alvo um grupo de língua italiana nível B1 e como duração aproximadamente 2 aulas, a proposta de sequência básica aqui apresentada não constitui algo totalmente novo; no entanto, em um curso livre como o de língua italiana, certamente, constituiria uma novidade, porque, como é expresso acima, é raro o trabalho com textos literários. Dessa maneira, a didatização não pretende revolucionar o ensino de LE, mas ilustrar como proceder, de uma maneira realmente integrada, a leitura, a realização de atividades e exercícios que abranjam todas as competências linguísticas dos alunos.

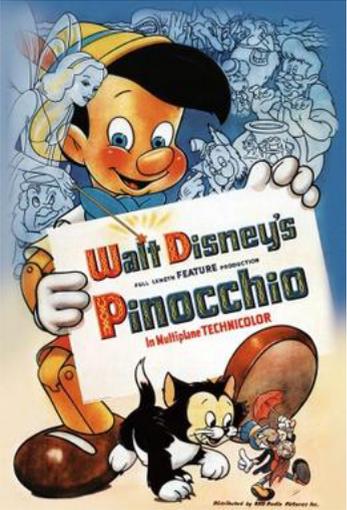
A sequência básica do letramento literário em LE, conforme se propõe aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir, busca-se explicitar e ilustrar cada um deles de acordo com as atividades elaboradas para a didatização.

⁵ A concepção de letramento aqui adotada tem uma configuração especial: pela própria condição de existência da escrita literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele se encontra difuso na sociedade (COSSON, 2006, p.12)

MOTIVAÇÃO: Consiste na preparação do aluno para entrar no texto. Tendo como fator motivacional para a leitura da paródia de Rodari, parte-se do conhecimento que, presumivelmente, os alunos tenham sobre o *Pinocchio*. A adaptação realizada pela Disney em 1940 é proposta como ponto de partida para uma discussão mais ampla sobre a fábula, tendo também como escopo uma ligação sentimental-afetiva que os alunos possam ter para com a narrativa. Neste ponto, os alunos são requeridos a rememorar e manifestar oralmente o que conhecem da estória. Esta etapa é crucial para a aula, pois é aqui que os alunos são instigados a expor suas lembranças sobre, inicialmente, a fábula cinematográfica, recorrendo a tempos e estruturas verbais já aprendidos, como o *passato prossimo*, o *passato remoto* e o *passato imperfetto*⁶, para se referirem a eventos passados.

A tabela a seguir ilustra o material motivacional a ser entregue aos alunos no final da primeira aula. O prosseguimento da didatização dar-se-á na aula seguinte.

Tabela 1 – Fonte: elaboração própria 2017

	<p><i>Ragazzi, osservate l'immagine sotto sul film Pinocchio del 1940.</i></p>
	<p><i>Piccolo dibattito:</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <i>– Innanzitutto, conoscete questo film?</i> <i>– Cosa sapete di Pinocchio? Cosa vi ricordate della vostra infanzia su questo burattino?</i> <i>– Chi sono i protagonisti della storia?</i> <i>– Dove accadono gli eventi del film?</i> <i>– Riuscireste a descrivere la personalità di Pinocchio?</i> <i>– Avete già letto Le avventure di Pinocchio?</i>
	<p>Da fare a casa: <i>Se non avete ancora visto l'animazione della Disney di Pinocchio, cercatelo e vedetelo su internet. Cercate un po' di più sull'opera <u>Le avventure di Pinocchio</u> e cos'è una <u>fiaba</u>.</i></p>
	<p>Osservazione: <i>Ci sono versioni disponibili del film in italiano!</i>⁷</p>

⁶ Tanto o *passato prossimo* quanto *passato remoto* correspondem , de acordo com as gramáticas normativas brasileiras, ao pretérito perfeito do indicativo em português. O *passato imperfetto* corresponde, por sua vez, ao pretérito imperfeito do indicativo.

⁷ **Tradução:** Pessoal, observem a imagem abaixo sobre o filme de *Pinocchio* de 1940.

INTRODUÇÃO: Chamamos de Introdução a apresentação básica do autor e da obra, a apresentação e justificção das escolhas das obras em questão, em detrimento de outras. Nesta etapa, no início da aula seguinte, partindo da pesquisa realizada pelos alunos sobre *Le avventure di Pinocchio* e sobre a significação do gênero textual *Fiaba* (Fábula), o professor os introduz à obra clássica de Collodi e à paródia de Gianni Rodari, destacando, resumidamente, o seu contexto sócio-histórico, a sua simbologia e relevância para a cultura e literatura italianas.

LEITURA: Neste estágio, passa-se à leitura da paródia de Gianni Rodari, *Pinocchio il furbo*. Solicita-se que, durante 15 minutos, os alunos leiam individualmente a fábula. Nesta primeira etapa de leitura, não caberá ao professor interferir na familiarização dos alunos com o texto. No segundo estágio, compete ao professor realizar uma leitura conjunta com os alunos, respondendo às dúvidas sobre o vocabulário e expressões do texto.

INTERPRETAÇÃO: Acreditando em leitura como ato social, as questões propostas na Oficina de Leitura pelo professor tencionam um olhar crítico sobre os sentidos do texto de Rodari. Considerando sempre a atualidade como fator preponderante para a escolha do texto, o professor orienta os alunos e os instiga a se posicionarem criticamente quanto à estruturação do texto e às suas possibilidades de análise. Para fazer uso de argumentações coerentes, espera-se que o aluno já domine razoavelmente certas estruturas complexas da língua italiana, como relações de causa e consequência, por exemplo. O professor deve funcionar como *andaime*⁸, fomentando o senso crítico por parte dos alunos, para que, desse modo, a interpretação do texto se construa em conjunto, partindo do conhecimento de mundo de todos os alunos.

Pequeno debate

– Vocês conhecem esse filme?

– O que vocês sabem sobre o *Pinocchio*? O que vocês se lembram da infância sobre esse boneco?

– Quem são os protagonistas da estória?

– Onde acontecem os eventos do filme?

– Vocês conseguiriam descrever a personalidade de *Pinocchio*?

– Vocês já leram *As aventuras de Pinocchio*?

Para fazer em casa: se ainda não viram a animação da Disney de *Pinocchio*, procurem assistir na internet. Procurem um pouco mais sobre a obra *As aventuras de Pinocchio* e o que é uma fábula.

Observação: há versões disponíveis do filme em italiano.

⁸ Segundo Jerome Bruner, o termo andaime “refere-se à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz” (BRUNER, 1990)

As atividades propostas integram questões relativas tanto à significância da obra quanto à sua estruturação, como proposto por Moita Lopes (1996) e por Cosson (2006). A partir de suas próprias pesquisas, e com a assistência do professor, espera-se que, nesta altura, os alunos já possam reconhecer os elementos constitutivos do gênero textual fábula. A primeira parte das atividades propõe exatamente esse reconhecimento, como se pode observar na tabela abaixo.

LA FIABA – Struttura del testo

1 – Rispondete alle domande che seguono:

- a. Conoscete l'espressione "*C'era una volta...*"? Quale sarebbe il suo senso?
- b. Quale tempo verbale prevale nel testo? E, secondo voi, perché?
- c. Quali sono gli elementi caratteristici di una fiaba presenti nel testo appena letto?⁹

Tabela 2 – Fonte: elaboração própria 2017

A segunda etapa já se debruça mais sobre os significados do texto e suas múltiplas possibilidades de interpretação e relação com temas sociais não somente na Itália, mas também no Brasil. Divididos em 3 grupos de pelo menos 4 pessoas, os alunos deverão explicar oralmente aos outros e ao professor o que cada uma das questões abaixo significa de acordo com a leitura feita.

I SENSI DE TESTO – Interpretazione

- a. Come viene descritta la personalità del protagonista? Indicate alcune differenze psicologiche tra il Pinocchio della Disney e quello di Rodari.
- b. Cosa si potrebbe capire sulla frase "*Non l'aveva fatto Geppetto, si era fatto da solo*"?
- c. Se dovessimo scegliere un oggetto per rappresentare l'identità di Pinocchio, cosa sarebbe e perché? Come sarebbe interpretata la sua nozione d'identità?¹⁰

Tabela 3 – Fonte: elaboração própria 2017

⁹ **Tradução:** A fábula – Estrutura do texto

- a – Vocês conhecem a expressão "Era uma vez..."? Qual seria o seu sentido?
- b – Qual tempo verbal prevalece no texto? E, segundo vocês, por quê?
- c – Quais são os elementos característicos de uma fábula presentes no recém-lido?

¹⁰ Os sentidos do texto - Interpretação

- a – Como é descrita a personalidade do protagonista? Indiquem algumas diferenças entre o Pinocchio da Disney e o de Rodari.
- b – O que se poderia entender com a frase "Não o tinha feito Geppetto, tinha se feito sozinho"?
- c – Se tivéssemos de escolher um objeto para representar a identidade de Pinocchio, qual seria?

Como a paródia de Rodari é uma crítica ferina ao comportamento de pessoas que passam por cima de tudo para conseguir poder, status e bens materiais (o texto deixa tal colocação bem clara), espera-se que os alunos, a partir das questões propostas, exponham também as suas leituras individuais e coletivas para uma construção em conjunto do significado do texto. A questão **A** requer o reconhecimento do gênero textual Fábula, com a marca de indefinição espaço-temporal. Esse recurso confere à fábula generalização e abrangência críticas que o texto não teria se fosse delimitado geográfica ou temporalmente.

Na letra **B**, os alunos teriam de identificar e associar os tempos verbais mais recorrentes à narrativa fabulosa, como o *passato remoto* do indicativo (tempo típico das narrativas na língua italiana) ou o outro tempo do indicativo que também confere indeterminação temporal à narrativa, o pretérito imperfeito do indicativo.

Na letra **C**, a questão mais arguta, os alunos teriam de identificar os elementos simbólicos do texto, e, dentre eles, qual seria o mais representativo da personalidade de *Pinocchio*. Tanto na fábula de Rodari quanto no clássico de Collodi, pode-se afirmar que é o nariz o elemento que mais representa tanto a força quanto a fragilidade da personagem.

Todas essas questões da segunda etapa devem ser expressas oralmente para a turma e para o professor.

Ainda como proposta de interpretação em grupo e de subsequente debate, apresenta-se outra questão aos grupos:

Allora ogni gruppo resterà con una continuazione diversa della fiaba e dovrà leggerla da solo. Un rappresentante del gruppo racconterà agli altri cosa succede in questa continuazione e proverà a decifrare non solo i sensi espressi ma anche, e specialmente, quelli “nascosti” della fiaba. Cioè, se c’è sempre una morale nelle fiabe quale viene inferita in queste continuazioni? E, secondo voi, perché?¹¹

Tabela 4 – Fonte: elaboração própria 2017

¹¹ Agora, cada grupo ficará com uma continuação diferente da fábula e deverá lê-la sozinho. Um representante do grupo contará aos outros o que acontece nesta continuação e tentará decifrar não somente os sentidos expressos, mas também, e especialmente, os “escondidos” da fábula. Isto é, se sempre há uma moral nas fábulas, qual é inferida nestas continuações? E, segundo vocês, por quê? (Tradução livre)

Por uma questão de espaço, não é possível reproduzir aqui todas as continuidades sugeridas por Rodari; no entanto, as três apresentam um final diferente do outro, com uma moral diferente, uma crítica a determinado comportamento nocivo à sociedade, ao próprio indivíduo. Caberá aos alunos, ao representante de cada um dos grupos, decifrá-los e expô-los à turma e ao professor. A partir daí, com o prosseguimento da discussão, embasados no conhecimento de mundo de cada um (o conhecimento esquemático) busca-se uma compreensão mais ampla do sentido do texto e o que ele comunica a esses alunos de língua estrangeira.

Como proposta de atividade escrita, ainda tem-se a proposição a seguir:

Dopo la lettura del testo insieme, svolgi un componimento su tutto quello che hai visto su Pinocchio nel testo di Rodari. Quali argomenti rafforzano la sua rilevanza fino ad oggi? Si può fare un legame della critica fatta da Rodari sulla realtà italiana con la nostra realtà oppure no? Non dimenticare di difendere i tuoi punti di vista.¹²

Tabela 5 – Fonte: elaboração própria 2017

Conclui-se a didatização do texto literário com uma proposta de redação, na qual os alunos desenvolverão, a partir de suas competências sistêmica e esquemática, seus pontos de vista sobre as críticas presentes no texto e o seu diálogo com a sociedade brasileira hodierna.

Considerações finais

Ao final da aula, o aluno deverá reconhecer elementos constitutivos do gênero narrativo conhecido como *Fiaba*. Ademais, o aluno, para posicionar-se criticamente, fará uso das 4 habilidades linguísticas essenciais no uso social de qualquer língua, a saber: **escutar, falar, ler e escrever**. A aula servirá, sobretudo, para incitar no aluno um gosto pela leitura de livros em língua italiana, clássicos ou não, aproximando-o, assim, ainda mais da língua e cultura em questão. A leitura deve constituir-se como referência sólida para os indivíduos de nossa época, através de exercícios e atividades estimulantes do pensamento crítico. A paródia de Rodari encaixa-se perfeitamente neste paradigma, pois é reveladora de desigualdades e injustiças sociais, além de

¹² Após a leitura conjunta do texto, desenvolva uma redação sobre tudo aquilo que viu acerca de *Pinocchio* no texto de Rodari. Quais argumentos reforçam a sua relevância até hoje? Pode-se fazer uma ligação com a crítica feita por Rodari sobre a realidade italiana com a nossa ou não? Não se esqueça de defender seus pontos de vista. (Tradução livre)

apresentar questões bastante emblemáticas acerca da própria condição humana, respaldando, assim, tanto a escolha do texto quanto as atividades propostas como **ato social**, segundo o renomado linguista Moita Lopes. O trabalho com o texto literário, seja em língua materna ou em língua estrangeira, potencializa, como todas as formas de arte, uma luz libertadora em meio ao crescente clima de desorientação provocado pelas consequências da Modernidade. Além de fomentar a leitura de textos na língua estrangeira estudada, a própria leitura em si já fortalece o Letramento Literário para aqueles que a ela recorrem como fonte de prazer e conhecimento.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009

COLLODI, Carlo. *Le avventure di Pinocchio*. Milano: Mondadori, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, M.; Rezende, N.; Jover Faleiros, R (orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

FISCHER, Steven. *História da Leitura*. São Paulo: Unesp, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

JOUVET, VINCENT. *Por que estudar Literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

www.rodariufficiale@com.it/pinocchioilfurbo

TRANSPosição DIDÁTICA DE HIPERTEXTOS VIRTUAIS UMA REFLEXÃO ACERCA DA ATUAÇÃO DOCENTE SOBRE A PRÁTICA DE COMPREENSÃO LEITORA, DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, EM TURMAS DE SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Vanessa de A. B. A. Pereira*¹

Introdução

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre a prática de professores do segundo segmento do Ensino Fundamental no que concerne à atividade de compreensão leitora, em Língua Estrangeira, sobretudo com relação à questão do hipertexto virtual em sua transposição para sala de aula com finalidade didática.

Atualmente, a Internet proporciona uma infinidade de possibilidades de interação em tempo real. Essa característica dinâmica possibilita o acesso a variadas informações e conteúdos provenientes das mais diversas partes do mundo e, conseqüentemente, em diferentes línguas, em um espaço de tempo muito curto. Como professores, o advento da Internet nos permite acessar conteúdos que podem contribuir ricamente para a preparação de nossas aulas.

Através da Internet, o conceito de gênero se amplia, já que novos gêneros textuais surgiram a partir desta nova plataforma, a virtual. Do mesmo modo, o conceito de hipertexto se expande para englobar mais essa especificidade, a virtualidade. Neste contexto, cabe levantar discussões acerca do papel do professor ao trabalhar com os alunos essas inovações que, conseqüentemente, implicam em uma nova forma de ler e compreender o mundo.

Desde esta perspectiva, buscou-se selecionar professores que se predisusessem a responder a um questionário que englobava desde os conceitos de leitura, texto e hipertexto até a apresentação do texto em sala de aula. Os participantes deveriam atuar efetivamente no segundo segmento do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e no Rio de Janeiro como professores de Língua Estrangeira.

Como resultado final, busca-se estabelecer um perfil do professor e do seu trabalho, no que diz respeito ao uso do texto em classe, levando-se em

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos (Língua Espanhola) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Professora de Língua Espanhola das Secretarias Municipais de Educação do Rio de Janeiro e de Niterói.

consideração desde a interatividade que pressupõe a democratização da Internet até as questões limitadoras atuantes na prática e que muitas vezes acarreta uma mudança de suporte na apresentação do texto. O que, de acordo com teoria da enunciação da análise do discurso de corrente francesa, de Maingueneau (1996) levanta discussões acerca da leitura e do leitor.

A leitura em Língua Estrangeira no âmbito do Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) sinalizam a necessidade de uma reflexão sobre a prática pedagógica do ponto de vista da análise e seleção de materiais didáticos e recursos tecnológicos. Além disso, destacam a importância do ensino da Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, sobretudo priorizando a compreensão leitora.

Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998:20)

A priorização da habilidade leitora em detrimento das outras três habilidades da língua, a compreensão oral e as expressões oral e escrita, leva em conta, entre outras coisas, os poucos recursos disponíveis e o pouco tempo semanal dedicado ao ensino de Língua Estrangeira na maioria das escolas. Essa visão nos remete a uma tentativa de uniformidade do trabalho a nível nacional, considerando as diversas e díspares realidades das escolas brasileiras.

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e

também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998:21).

De forma a prever as possibilidades de inserção das novas tecnologias na sala de aula, o documento também aponta para a democratização do acesso a outros recursos que, dentro de cada realidade escolar, poderiam fomentar uma maior ênfase nas outras habilidades da língua. “Pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham ter acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas.” (BRASIL, 1998:21).

Muito embora os PCNs tenham sido criados há quase 20 anos, ainda não é uma regra que haja acesso às novas tecnologias dentro da escola. Em diversos lugares podemos perceber uma dificuldade neste acesso por conta de uma série de entraves. Na prática, poucos professores conseguem utilizar os recursos tecnológicos, muitas vezes próprios, de forma efetiva em sala de aula, pois nem sempre é possível o acesso ilimitado à Internet, que é outro fator importante nesse conjunto.

No âmbito do ensino de Língua Estrangeira, as novas tecnologias não só podem proporcionar um trabalho mais integrado entre as quatro habilidades, como também podem aperfeiçoar o trabalho com cada habilidade individualmente. No caso da compreensão leitora, podem tornar o processo leitor ainda mais dinâmico, potencializando os caminhos de leitura escolhidos pelo leitor através da Internet.

Texto e leitura: o processo leitor

O conceito de texto se transformou com o passar do tempo por intermédio da Linguística Textual. Suas primeiras ideias foram baseadas na escola linguística que se originou na primeira metade do século XX, cuja concepção de língua era de uma estruturação ou código (Vilela e Koch, 2001). O estruturalismo enxerga o texto como produto da codificação de um emissor com a finalidade da instantânea decodificação pelo leitor/ouvinte, que nesse contexto possui o papel passivo de reconhecimento das estruturas (sintaxe, léxico), ou seja, do código. Em consonância com tal perspectiva, a leitura é entendida como um processo instantâneo de decodificação das letras e dos sons, associados a um determinado significado (Kato, 2004). Assim sendo, desde que o leitor executasse o papel passivo de decodificação e hierarquização das unidades linguísticas, o texto conteria todas as informações necessárias para sua compreensão. Esse modelo, tomado como processamento ascendente, admite somente um sentido para um determinado texto. Contudo, Vilela e Koch (2001)

consideram tais reflexões insuficientes para dar conta da complexidade do texto uma vez que são desconsiderados os aspectos de sua organização e a subjetividade em sua produção e recepção.

Na contramão do pensamento ascendente, com os avanços dos estudos linguísticos, propõe-se, posteriormente, um novo modelo conhecido como descendente, que pressupõe a participação ativa do leitor na construção do sentido do texto. Os conhecimentos, experiências e hipóteses do leitor contribuiriam de forma direta, antecipando o conteúdo do texto e tornando o ato de ler uma verificação. Nesta perspectiva, não se pode admitir uma única leitura para um determinado texto, pois o mesmo deixa o estigma de produto acabado para trás, passando a “admitir múltiples lecturas, en función de sus lectores” (VERGNANO JUNGER, 2005:6).

Muito embora os estudos linguísticos, tanto de base estruturalista quanto gerativista, tenham contribuído no sentido de definir o texto e o papel do leitor, a ideia da interação discursiva, considerada atualmente na atribuição de sentido ao texto, surge posteriormente com a investigação pragmática, equiparando-se a língua a um sistema autônomo. Considerou-se, a partir de então, o seu funcionamento dentro de situações comunicativas e condições externas ao texto como a sua produção, recepção e interpretação começam a suscitar relevância. (Vilela e Koch, 446:2001).

A partir dos parâmetros da Teoria do Texto ou da Linguística Textual, conclui-se que cada leitor compreende o mundo real a partir de suas particularidades e se expressa através do discurso, que possui no texto o seu princípio. O texto dentro do seu contexto passa a ser interpretado como um processo interativo de construção de sentidos entre sujeitos que possuem experiências e conhecimentos diferenciados.

Como um produto da combinação dos modelos ascendente e descendente, este novo modelo preconiza ambos os fluxos de leitura na construção das possibilidades interpretativas de um texto. Vergnano Junger (2005) e Flavioni e Santos (2002) são enfáticas ao afirmar que, a partir de então, passa-se a conceituar a leitura como um processo que possui duplo aspecto no que concerne ao processamento da informação. A leitura passa a ser descrita como um ato complexo de engajamento do leitor, já que o modelo interativo sustenta-se, por um lado, no aspecto perceptivo levando em consideração os elementos linguísticos existentes no entorno do texto e por outro, no aspecto cognitivo, conhecimento prévio e de mundo do leitor na negociação do sentido de um texto (Kleiman, 1996).

O estudo das situações de interlocução realizadas pela linguagem amplia a noção de contexto, antes entendido simplesmente como entorno verbal. A nova concepção abarca não só o conhecimento linguístico (co-texto), mas também o conhecimento de mundo, das estruturas socialmente determinadas e do próprio ato interativo (Vilela e Koch, 446: 2001).

O processo leitor, na perspectiva interativa, não pode ser sequencialmente ordenado, já que o agente do processo, o leitor, é capaz de processar ao mesmo tempo vários níveis de informação. O leitor eficiente pode atingir seus objetivos de acordo com a finalidade do ato de ler, proporcionando diversas leituras ou interpretações do que é lido.

A leitura, enquanto processo interacional, pressupõe etapas bem definidas que são percorridas por um leitor eficiente e devem ser ensinadas aos alunos que estão desenvolvendo essa competência. Conforme Colomer e Camps (1996), elas se caracterizam como pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura, etapas essas que são coerentes e relacionadas. Compete ao professor, nesse contexto, mediar a apropriação das mesmas pelo aluno.

Por qué es necesario enseñar estrategias de comprensión? En síntesis, porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usan cuando se instruye. (SOLÉ, 1994:72).

Na primeira das etapas é possível estabelecer as hipóteses, antecipando o conteúdo do texto explorando o próprio conhecimento prévio sobre o tema. Na segunda, é possível abandonar as ideias iniciais, acrescentar novas que se encaixem segundo regras que são determinadas pelo tipo de texto (marcas morfológicas, sintáticas, elementos tipográficos e visuais e a própria organização) e através da relação entre os elementos linguísticos, as ideias podem ser hierarquizadas. A terceira das etapas configura-se pela integração das informações adquiridas durante a leitura e os conhecimentos prévios possibilitando a ordenação do que é relevante para o leitor.

Outro aporte foi de relevância no desenvolvimento do conceito de texto e de leitura, a saber, a teoria da enunciação estabelecida pela corrente francesa da Análise do Discurso. Muito embora a fundamentação teórica dos estudos de Maingueneau (1997 e 2004) se refira especificamente à literatura, é possível transferir tais conceitos a outros campos discursivos tais como a compreensão de textos em Língua Estrangeira (Vergnano Junger, 2001).

Para Maingueneau (2004) uma característica fundamental ao texto é estar inserido em um gênero do discurso e como os mesmos estão associados às atividades humanas, possuem momentos e lugares de enunciação específicos. Isto significa que os dispositivos de comunicação são definidos sócio- historicamente. Além disso, cada texto possui uma finalidade e uma organização textual específicas que mudam de acordo com o gênero que nele aparece como predominante.

Na concepção enunciativa leva-se em consideração não só questões linguísticas, mas também a questão situacional, o cognitivo e o social, o cultural, entre outros quesitos. O texto se desvincula de sua limitação ao escrito, ganha espaço oral, com características da fala espontânea, menos planejada e em seu real processo de construção. (Maingueneau, 2004).

“[...] a leitura também é uma ação estratégica de um sujeito. Como os enunciadores estão imersos em um tempo e um espaço no momento da enunciação, cada um tem uma percepção distinta do texto de acordo com seu contexto.” (BAETA e DONATO, 2009:26).

De acordo com Maingueneau (1997), uma das características do ato leitor é a distância entre enunciador e co-enunciador. Pode-se dizer que eles não compartilham da mesma situação enunciativa. A compreensão se realizará por meio das indicações que o autor deixa para que o leitor interprete no texto durante a reconstrução de sentidos.

“Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincida com as representações do enunciador” (MAINGUENEAU, 2004:20).

Através da maturação dessas ideias e relacionando a noção de leitura interativa com a teoria da enunciação, cabe dizer que nas situações de trabalho com qualquer forma de texto em sala de aula, se faz necessário o conhecimento sobre a dinâmica que envolve o ato leitor, bem como o processo que deve ser desencadeado com a mediação adequada do professor, cujo objetivo seja tornar o aprendiz um leitor plenamente eficiente.

Hipertexto e hipertexto virtual

Conceituado pela primeira vez em 1945 pelo matemático e também físico Vannevar Bush, o hipertexto é “um conjunto de nós ligados por conexões” (LÉVY, 2002:33)

“Os nós podem ser palavras, páginas, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto. Os itens de informação não são ligados linearmente, [...] Navegar por um hipertexto significa, portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira” (LÉVY, 2002:33)

De acordo com o quadro teórico elucidado anteriormente sobre o caráter interativo da Linguagem e a noção de texto abordada pela Linguística Textual, qualquer texto em sua essência se caracteriza como um hipertexto. Isso ocorre porque se pressupõe o papel ativo do leitor como sujeito da construção de sentido durante o ato da leitura. Esse caráter interacional permite, por exemplo, que o leitor opte por interromper uma leitura para ler notas de rodapé ou para consultar um dicionário, por exemplo, já que esta eleição faz parte de uma escolha subjetiva de cada um. Em outras palavras, o hipertexto representa uma configuração de leitura não linear que está presente nos textos, ainda que estes não sejam virtuais. De acordo com Koch (2002; 61), “todo texto é plurilinear na sua construção”.

Com a chegada das novas tecnologias e a consequente modernização da relação entre texto e leitor, tem lugar uma nova forma de ler e de escrever, uma desconstrução do modo tradicional de leitura no que diz respeito ao suporte ou meio de apresentação do texto. O texto passa a ser também apresentado, além de no tradicional papel, em telas, sob forma de textos digitais e virtuais, e é essa característica de virtualidade que pode potencializar o viés hipertextual de um dado texto.

Nesse sentido, será considerado relevante como objeto de reflexão desse artigo, o hipertexto virtual contendo *links* bem como sua transposição ao papel, configurando mudança de suporte na apresentação e consequente mudança na dinâmica da leitura, pois ainda que se mantenham múltiplas possibilidades de construção de sentidos, até pelo próprio caráter interativo da linguagem, existem diferenças importantes entre as duas formas de apresentação (virtualmente ou impresso).

O conceito de transposição didática

A noção de transposição didática é desenvolvida por Chevallard, um matemático francês, que apresenta essa definição como uma consequência do ato de levar um objeto do saber científico ou do uso cotidiano para o contexto

de sala de aula com finalidade didática, isto é, voltada para o ensino. A esse processo de “descontextualização” nomeia transposição didática.

Ao retirar esse conhecimento do seu local de origem, com objetivo de transmitir um ensinamento, ocorrem adaptações desse conteúdo primário na tentativa de torná-lo acessível para o fim estabelecido.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991:39).

Guimarães e Vergnano Junger (2007) propõem a ampliação do conceito de Chevallard para o contexto de classe de Língua Estrangeira de forma que tal noção não se relacionaria de forma restrita à transformação do saber científico para uso em sala de aula, mas também a todas as mudanças no contexto e na finalidade sofridas nessa transposição.

Este artigo pretende refletir sobre a prática dos professores na transposição de didática de hipertextos virtuais. Tal reflexão engloba também o conceito de descontextualização, aplicado por Maingueneau (1996) ao contexto literário e que pode ser trasladado à sala de aula para ensino de Língua Estrangeira, conforme proposto por Vergnano Junger (2001). Ocorre que um dado texto, literário ou não, quando retirado de seu contexto original de inserção para ser lido em outras coordenadas espaço-temporais, sofre uma descontextualização. Perante esta constatação, cabe ao professor direcionar o tratamento do texto de forma que os novos saberes interajam com os conhecimentos que o aluno já possui sem desconsiderar esses meandros, possibilitando assim significações e ressignificações.

Metodologia

Com o objetivo de proporcionar uma reflexão acerca do trabalho com compreensão leitora em Língua Estrangeira no segundo segmento do Ensino Fundamental e nas salas de aula do Rio de Janeiro, este artigo não pretende dar um panorama fiel sobre a situação, já que não foi possível angariar uma grande quantidade de professores participantes para a pesquisa. Ficamos assim com o parecer de um pequeno grupo de professores que atuam do 6º ao 9º anos e na cidade do Rio de Janeiro. Contudo, julgamos ser suficiente para provocar uma reflexão sobre a prática docente quanto à questão proposta neste artigo.

O universo de informantes corresponde a um (1) docente de Língua Espanhola e três (3) de Língua Inglesa, enquadrados nos quesitos da pesquisa e dispostos a participar da mesma. Todos foram submetidos a um questionário composto por 29 itens que objetivavam a reconstrução de um perfil do profissional de Língua Estrangeira e que ajudasse no entendimento da sua dinâmica com texto em sala de aula. Especificamente, buscou-se averiguar como as novas tecnologias são utilizadas neste contexto, que recursos esses docentes possuem, quais escolhas fazem e como se dá o procedimento de uso do hipertexto virtual, bem como perceber qual é a concepção de leitura que este docente utiliza no momento do trabalho com a compreensão leitora, ou ainda a concepção de leitura que seja subjacente à sua prática.

Análise

Para facilitar a comparação das características mais relevantes dos informantes, a análise será dividida em três blocos temáticos: o conceito de leitura do docente, a seleção de materiais por ele utilizados e a prática da transposição didática de hipertextos virtuais.

Primeiramente, cabe ressaltar que todos os informantes possuem graduação, licenciatura plena e são atuantes, variavelmente, no setor público e privado. Outras informações relevantes encontram-se listadas abaixo:

Informante 1 – Graduação e licenciatura em Língua Inglesa. Possui 5 anos de atuação. Não possui cursos de formação continuada relevantes quanto ao ensino de Língua Estrangeira.

Informante 2 – Graduação e licenciatura em Língua Inglesa. Possui 17 anos de atuação. Não possui cursos de formação continuada relevantes quanto ao ensino de Língua Estrangeira.

Informante 3 – Graduação e licenciatura em Língua Inglesa. Possui 5 anos de atuação. Não possui cursos de formação continuada relevantes quanto ao ensino de Língua Estrangeira.

Informante 4 – Graduação e licenciatura em Língua Espanhola. Possui 5 anos de atuação. Possui cursos de formação continuada em Língua Espanhola Instrumental para Leitura.

De acordo com as respostas apresentadas podemos resumir o conceito de leitura dos quatro informantes nos quadros a seguir:

• O conceito de leitura**Informante 1**

- Apresenta a noção do conceito de leitura interativa, construção do texto através da ajuda dos elementos disponíveis, conhecimento prévio e de mundo como relevantes na construção do sentido do texto. Porém, apresenta incoerência, pois reconhece o modelo interativo de leitura ao mesmo tempo em que atribui ao leitor o papel passivo de interpretar como se o texto por si só já contivesse todas as informações necessárias.
- Menciona mediação do professor.

Informante 2

- Não apresenta a noção do conceito de leitura interativa.
- A construção do texto através da ajuda dos elementos disponíveis, o conhecimento prévio e de mundo como relevantes na construção do sentido do texto, não são mencionados.
- Modelo de leitura compatível com o estruturalista, pois atribui ao leitor o papel passivo de interpretar como se o texto por si só já contivesse todas as informações.
- Centra o foco na mensagem que o autor tenta passar, colocando o aluno na posição de compreendê-la ou não, como se o texto contivesse uma única interpretação possível.

Informante 3

- Apresenta a noção do conceito de leitura interativa, construção do texto através da ajuda dos elementos disponíveis, conhecimento prévio e de mundo como relevantes na construção do sentido do texto. Porém, apresenta incoerência, pois reconhece o modelo interativo de leitura ao mesmo tempo em que atribui ao leitor o papel passivo de interpretar, como se o texto por si só já contivesse todas as informações.
- Menciona decodificação do texto.

Informante 4

- Apresenta a noção do conceito de leitura interativa, construção do texto através da ajuda dos elementos disponíveis, conhecimento prévio e de mundo como relevantes na construção do sentido do texto. Atribui ao leitor o papel ativo de construção do sentido do texto, fazendo referência ao conhecimento compartilhado para a significação do conteúdo.
- Ressalta ainda o papel do professor como mediador do progresso do aluno, estimulando a capacidade do aprendiz em construir leituras próprias.

Em linhas gerais, é possível perceber que os informantes possuem conhecimento da leitura como uma interação do leitor com o texto, mas não conseguem estabelecer coerência com o modelo interativo de leitura, já que ressaltam também aspectos mais estruturalistas. Cabe salientar que o informante há mais tempo graduado e com maior tempo de atuação é o que possui a visão prioritariamente estruturalista, enquanto que dos informantes com o mesmo tempo de atuação, ainda que com tempo de graduação ligeiramente distanciado, o único que apresenta uma definição de leitura integralmente coerente com o modelo de leitura interativa é aquele que investiu em formação continuada na área. Isso nos faz refletir sobre o quanto a abordagem do trabalho sobre a destreza ou habilidade específica da leitura na formação acadêmica dos professores, tem se apresentado deficiente ao longo dos anos.

No que tange a questão da seleção dos materiais, torna-se relevante para esta análise identificar o suporte escolhido pelo professor para a seleção de textos, bem como quais questões norteiam esta escolha e verificar quais recursos o docente dispõe e/ou prefere usar para o trabalho com o texto em sala de aula. Para obter um panorama destas questões de forma comparativa apresentam-se os quadros abaixo:

• A seleção de materiais

Informante 1
<ul style="list-style-type: none"> • Para as aulas utiliza, majoritariamente, o livro didático proposto pela escola (que costuma ser diversificado quanto aos gêneros de texto apresentados e muitas vezes possui gêneros presentes na Internet, porém transpostos didaticamente em sua forma impressa). • Relata uso eventual, fora do livro didático, de gêneros possibilitados pelo advento da Internet como blogs, e-mails e home page, apontando a Internet como fonte adicional de produção de material de compreensão leitora, para aula, confecção de provas e ainda como consulta de exemplos para exercícios gramaticais.

Informante 2
<ul style="list-style-type: none"> • Para as aulas utiliza prioritariamente o livro didático proposto pela escola. • Relata usar eventualmente gêneros possibilitados pelo advento da Internet como blogs, chats, e-mails, verbetes de enciclopédia eletrônica, <i>homepage</i> e listas de discussões virtuais, porém não apontando a Internet como fonte adicional de produção de material, só utilizando esses gêneros quando apresentados no livro didático.

Informante 3

- Para as aulas utiliza prioritariamente o livro didático proposto pela escola.
- Relata usar, eventualmente, gêneros possibilitados pelo advento da Internet como blogs, chats, e-mails, verbetes de enciclopédia eletrônica, home page e listas de discussões virtuais. Contudo, apontou a Internet como fonte adicional de produção de material. O que nos leva a considerar que provavelmente recorre a Internet na busca de textos para avaliações, uma vez que alega em aulas somente utilizar o livro didático.

Informante 4

- Para as aulas utiliza material de própria elaboração, trabalhando a compreensão leitora quinzenalmente.
- Relata usar, entre outros, gêneros textuais típicos da Internet como blog, chat, e-mail, home page, listas de discussões virtuais e verbetes de enciclopédia eletrônica.
- Aponta como fonte prioritária a Internet, porém se utiliza também de livros didáticos, paradidáticos e literários.

Além do comparativo acima, com total unanimidade, os professores relataram no questionário as dificuldades em utilizar a Internet em sala de aula e listaram uma série de fatores que limitam o uso de hipertextos virtuais (online) desde a falta de equipamentos até falta do próprio sinal de Internet. Quando existentes, os equipamentos não são suficientes para o número de professores e alunos. Não há laboratórios de informática em funcionamento ou com número suficiente de computadores. Falta Datashow ou falta uma manutenção regular dos mesmos. Todos os professores alegaram possuir pouco tempo semanal com cada turma, o que também é um fator agravante já que os recursos, quando em condições de uso, demandam tempo para funcionamento eficiente.

Com relação ao hipertexto virtual em comparação com o hipertexto não virtual, ou seja, o texto impresso, apenas o *Informante 2* desconsidera que haja diferença na forma da leitura. Os outros informantes (*1, 3 e 4*) foram capazes de reconhecer que o hipertexto virtual exacerba a característica interativa do ato de ler, ainda que não tenham feito referência a questões como dinamicidade, falta de um centro regulador da leitura com conseqüente possibilidade de múltiplos caminhos de escolha com base na subjetividade de cada leitor, existência de hiperlinks e demais recursos que podem existir no contexto virtual.

Dada a dificuldade em utilizar o hipertexto on-line em sala de aula, quando selecionam algum texto da Internet, os professores costumam levá-lo na forma impressa. Durante a impressão, sabe-se que a característica de virtualidade é apagada do texto. O caminho da construção de sentido se limita ao que foi impresso, restringindo a interatividade já pressuposta no ambiente virtual. Muitas vezes os professores não fazem sequer referência às informações que podem ter sido apagadas nessa transposição. Quanto à transposição didática de hipertextos virtuais, o quadro abaixo contém as principais práticas dos informantes:

• A transposição didática de hipertextos virtuais

Informante 1

- Não considera importante apresentar o texto na sua forma mais original possível.
- Admite fazer recortes para o planejamento da atividade, sem fazer referência a possíveis perdas de conteúdo. Porém, quando se trata do trabalho com hipertextos virtuais, em sua forma impressa, sugeridos pelo livro didático, admite que necessite preencher lacunas de informações, adaptando a atividade.
- Admite selecionar no hipertexto virtual para impressão, possíveis elementos gráficos adicionais que venham a favorecer ou enriquecer o conteúdo.

Informante 2

- Considera importante apresentar o texto na sua forma mais original possível, mas admite que possa restringir alguns conteúdos, por parecerem desnecessários, no momento, para o aprendizado do aluno.
- Afirma não adaptar os textos dos livros didáticos para a compreensão do aluno.
- Se o julga incompreensível para o aluno, simplesmente descarta o texto.
- Não usa a Internet como fonte de produção de material para compreensão textual, mas não descarta já ter usado algum texto retirado da Internet sem ter conhecimento da sua origem.
- Alega acessar uma única vez o site da editora do livro didático com a finalidade de reproduzir provas e exercícios.

Informante 3

- Não considera importante apresentar o texto na sua forma mais original possível. Admite fazer recortes para o planejamento da atividade, sem fazer referência a possíveis perdas de conteúdo.
- Busca reduzir o texto e simplificar seu vocabulário, visando a facilitar a compreensão a ser realizada pelo aluno.

- Admite selecionar no hipertexto virtual para impressão, possíveis elementos adicionais, mas restringe-se a uma descrição estrutural, referindo-se a itens linguísticos e não a elementos gráficos que possam favorecer ou enriquecer o conteúdo.
- Apresenta certa incoerência, pois aponta possíveis ilustrações como elementos importantes para a compreensão textual, ainda que só selecione itens linguísticos.

Informante 4

- Considera importante, mas não algo fundamental, apresentar o texto em sua forma mais original possível.
- Modifica a extensão do texto, mas não altera o vocabulário. Porém, não faz referência a possíveis perdas de conteúdo.
- Quanto ao uso das atividades propostas em livros didáticos, tampouco acredita ser relevante fazer referência a possíveis adaptações sofridas e admite inserir perguntas acerca das imagens, se existentes.
- Admite também selecionar no hipertexto virtual para impressão, possíveis elementos gráficos adicionais que possam favorecer ou enriquecer o conteúdo por entender que sejam todos importantes na atividade de interação entre texto e leitor.
- Chama a atenção para a seleção da data de produção e/ou retirada do texto de seu contexto original de inserção.

É evidente o desencontro de informações no que se refere à reflexão sobre o uso de hipertextos virtuais para finalidade de compreensão leitora. Em parte há uma insuficiência de informações na formação do professor quanto ao uso das novas tecnologias de informação e quanto à produção de material para desenvolvimento da habilidade leitora em Língua Estrangeira. Por outro lado, há também o peso da desatualização que, em geral, recai sobre aqueles professores com mais tempo de formação e atuação, caso do *Informante 2*, que causa um hiato entre os muitos recursos potencializados pelo advento da Internet, com suas conseqüentes implicações no ato leitor, e capacitação teórica do docente para mediar a construção de sentido do texto pelo aprendiz.

Novamente o *Informante 4* se destaca por apresentar alguma coerência com a concepção de leitura interativa e preocupação com a questão espaço-temporal, importante para a teoria da enunciação aqui apresentada, de acordo com os estudos de Análise do Discurso de corrente francesa.

Conclusão

Ainda que os PCNs sinalizem a necessidade de integração das novas tecnologias da informação com o ambiente escolar, podemos perceber que na prática são muitas as barreiras que ainda impedem essa integração em sala de aula. No que toca a questão do ensino de Língua Estrangeira, a Internet significa, sobretudo, uma aproximação imediata com os países da língua meta estudada e, portanto deve ser de grande importância o acesso irrestrito às tecnologias que proporcionem o contato on-line com as culturas, os meios de divulgação das notícias e os próprios falantes nativos da língua meta. Sem falar na importância do trabalho com novos, modernos e diferentes gêneros textuais que se faz necessário para o desenvolvimento da competência leitora e discursiva do aprendiz.

Neste artigo buscou-se justamente refletir sobre a prática de ensino de Língua Estrangeira sob o foco do trabalho com a compreensão leitora vinculada ao uso das novas tecnologias, especificamente com relação à leitura de hipertextos virtuais, on-line, e os possíveis impactos no processo leitor decorrentes da impressão do hipertexto virtual.

Com a chegada das novas tecnologias e a possibilidade de acesso ilimitado às informações através da Internet, a relação entre leitor e texto sofre uma série de transformações que ultrapassaram as simples mudanças no suporte da leitura (como exemplo de mudança de suporte há o livro digital), pois quando se trata de ler um hipertexto virtual potencializa-se a interatividade já existente na leitura de qualquer texto.

A análise, partindo da relação entre os conceitos que os informantes apresentaram sobre leitura e as teorias existentes sobre o ato de ler e sobre o texto em si, demonstrou o desalinho entre teoria e prática, além de incoerências teóricas que deixam transparecer a insuficiência de conteúdo no âmbito acadêmico, voltado para a capacitação do professor de Língua Estrangeira, quanto ao trabalho com o texto. Fica claro que a falta de recursos para o uso das novas tecnologias nas escolas onde atuam esses docentes desmotiva o trabalho com hipertextos virtuais, o que desfavorece a reflexão sobre o ato leitor on-line.

Referências Bibliográficas

- BAETA, Vanessa de Azevedo; DONATO, Aline de Bettencourt. *Transposição didática de textos de Internet em Espanhol Instrumental: o papel do professor*. Rio de Janeiro: UERJ-RJ, 2009. Monografia de Especialização.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTELA, Greice da Silva, MENEZES, Viviane Mendonça de. *Leitura on-line, e off-line de estudantes de E/LE: a construção dos ethos e a descontextualização*. Rio de Janeiro: UERJ- RJ, 2004. Monografia de Especialização.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Aique, 1995.
- COLOMER, T; CAMPS, A. *Enseñar a ler, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste/MEC, 1996.
- ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FLAVIONI, Marília Moraes da Silva; SANTOS, Carla Pinto dos. *O ensino de espanhol para leitura nos cursos universitários*. Rio de Janeiro: UERJ-RJ, 2002. Monografia de Especialização.
- GUIMARÃES, Monica de Castro. *Transposição didática e a noção de autenticidade: A questão da leitura de hipertextos como material didático de espanhol como língua estrangeira*. Rio de Janeiro: UERJ-RJ, 2006. Dissertação de Mestrado.
- GUIMARÃES, Monica de Castro , VERGNANO JUNGER, Cristina de Souza. *Transposição didática: A passagem de textos do ambiente virtual aos livros didáticos de espanhol*. In: DAHER, Maria del Carmen, SANT'ANNA, Vera Lúcia de A. (org). *Anais do IV Congresso Brasileiro de Hispanistas (CD-ROM)*. Rio de Janeiro: UERJ/ABH/Cnpq, 2007.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística*. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2004.
- KLEMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª edição. São Paulo: Pontes, 1996.
- KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.168p.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*. 34ª edição, Rio de Janeiro: 1993. 208p.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Tendências em análise do discurso*. 3ª edição. São Paulo: Pontes, 1997.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, Luis Antonio. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*. Disponível em:

http://www.pucsp.br/~fontes/In2sem2006/f_marcuschi.pdf, 2001.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de lectura*. Barcelona: Graó, 1994.

VERGNANO JUNGER, Cristina. O discurso falado em uma aula de espanhol/língua estrangeira. IN: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, nº. 9, 1999.p. 21-38.

VERGNANO JUNGER, Cristina. Reflexiones sobre lectura, enunciación y LE In: TROUCHE, André Luiz; REIS, Livia de Freitas. *Hispanismo 2000*. Brasília: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. / Associação Brasileira de Hispanistas, 2001 p. 117-120.

VERGNANO JUNGER, Cristina. Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza de E/LE. In: *Actas del XII Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Brasília: Embajada de España en Brasil/ Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa. Gramática da Palavra – gramática da frase – gramática do texto/discurso*. Lisboa: Almedina, 2001.

REFLEXÕES SOBRE AS VARIEDADES, VARIANTES E NORMAS NO ENSINO DE ITALIANO LE

Vitor da Cunha Gomes¹

O objetivo deste trabalho é promover reflexões acerca das variedades, variantes e normas relacionadas ao ensino de língua estrangeira no Brasil e, mais especificamente, ao ensino de língua italiana.

A presente proposta se baseia nos estudos sociolinguísticos e serão utilizados, principalmente, para nortear esta empreitada, os trabalhos de Calvet (2002), Bagno (1999 e 2017), Guisan (2011) e Faraco (2008 e 2011).

Primeiramente serão realizadas explicações com o escopo de ponderar sobre os conceitos-chave deste trabalho, ou seja, variedade, variação e norma. Após a explicação sobre os principais conceitos usados no presente estudo, será proposta uma série de atividades iniciada por um questionário que servirá como diagnose. Ou seja, com as respostas obtidas será possível observar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema e discutir sobre as noções trazidas por eles.

Assim, pautados nos conceitos mencionados, promover-se-ão atividades de leitura, produção oral, escrita, etc., que proporcionem a realização de argumentações críticas sobre a língua e o ensino de língua materna e estrangeira.

Para concluir o processo de promoção da reflexão dos temas propostos, sugere-se que se faça novamente o questionário para poder compreender a efetividade das atividades que serão propostas neste estudo e o processo de argumentação e raciocínio construídos com os alunos.

Os pontos a seguir serão dedicados aos conceitos-base necessários para a realização da reflexão proposta:

Variedade

Começamos esta seção com a explicação sobre o conceito de variedade. Calvet (2002, p. 171) define variedade como:

¹ Doutorando em Estudos Linguísticos (Língua Italiana) do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGLEN-UFRJ). Bolsista CAPES.

Sistema de expressão linguística que pode ser identificado pelo cruzamento de variáveis linguísticas (fonéticas, morfológicas, sintáticas etc.) e de variáveis sociais (idade, sexo, região de origem, grau de escolarização etc.).

É possível observar que Calvet relaciona duas variáveis: a social e a linguística, para, assim, formar a variedade linguística. Bagno também define o conceito *variedade linguística* em seu *Dicionário Crítico de Sociolinguística*:

O termo *variedade linguística* pretende ser uma forma neutra, empregada nos estudos sociolinguísticos em geral, para se referir a qualquer tipo específico de linguagem – dialeto, sotaque, socioleto, estilo – que o linguista deseje considerar como uma entidade individual para fins de análise empírica ou teorização. (BAGNO, 2017, p.474)

Bagno atribui ao conceito de variedade toda forma específica de linguagem. Sendo assim, para o linguista, dialeto, sotaque, socioleto, estilo etc. são variedades linguísticas.

Variante

Calvet (2002, P. 171) explana sobre variedade linguística em seu estudo e explica que é um fenômeno linguístico onde um elemento fonológico, morfológico, sintático ou lexical pode ter uma alternativa sem que se perca sentido. Nas palavras do autor:

Forma linguística que representa uma das alternativas possíveis para a expressão, num mesmo contexto, de determinado elemento fonológico, morfológico, sintático, ou léxico. Por exemplo, no português brasileiro, as pronúncias *praca* e *placa* para o que se escreve PLACA. Um conjunto de variantes recebe o nome de *variável linguística*.

Assim como Calvet, Bagno (2017, p. 472) define variação como alternativas linguísticas, porém, adiciona às ocorrências fatores sociais; portanto, as variações podem ocorrer por fatores de natureza linguísticas, sociais ou ambas.

Norma

O conceito de norma, além de plural, carrega em si, na maioria das vezes, diversas perspectivas político-ideológicas que impregnam o conceito e extrapolam o sentido puramente linguístico.

O presente estudo aborda a norma a partir da perspectiva do linguista Pierre Guisan, que em sua pesquisa afirma:

De modo geral, na sociolinguística, entende-se por norma uma variedade dentro de determinada língua, que caracteriza o falante como membro de uma comunidade de fala e que reveste, portanto, uma função identitária. Entretanto, a *norma* de uso pode também definir uma variedade considerada como “correta”, por obedecer a regras fixadas pela gramática normativa, ou pela ortografia. O primeiro conceito é o único verdadeiramente linguístico, enquanto o segundo diz respeito aos valores da sociedade, ou seja, à ideologia. (GUISAN, 2011, p.136)

A partir do conceito de norma tecido por Guisan, pode-se reafirmar que existem definições que não tangem à esfera linguística. Portanto, qualificar uma variedade como “correta” ou “incorreta” a partir de preceitos supostamente linguísticos é um ato falho, pois a qualificação da variedade é um ato ideológico.

Como mencionado anteriormente neste ponto, o conceito de norma é deveras plural, e, para lograr êxito em exemplificar as várias facetas do conceito, foram buscadas as possíveis definições deste conceito no dicionário Crítico de Sociolinguística de Marcos Bagno, lançado no ano de 2017; assim, será possível abordar o tema de forma atualizada e ampla.

O primeiro desdobramento do conceito de norma é o conceito de norma normativo-prescritiva, norma prescritiva, norma-padrão, que segundo Bagno (2017, p. 310) se definem da seguinte forma:

Norma normativo-prescritiva, norma prescritiva, norma-padrão: conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretriz até certo ponto para o controle da representação escrita da língua, sendo qualificado como erro o que não segue esse modelo. De fato, a norma normativo-prescritiva passa a ser a norma codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático. Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se interseccione, e é parcialmente reciclada ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas a que serve de modelo à norma-padrão.

Bagno discorre sobre os conceitos tradicionais de norma idealizados para ser o regimento da codificação escrita da língua. Assim, o que não se enquadraria neste padrão seria considerado erro.

Vale ressaltar que a palavra “erro” é usada no que se refere ao uso de um determinado modelo, neste caso, o modelo da norma normativo-prescritiva, norma prescritiva, norma-padrão; contudo, o autor afirma que as normas devem estar em constante atualização para se aproximar das mudanças que ocorrem na língua. Sendo assim, a palavra “erro” deve ser sempre contextualizada.

Na mesma linha de raciocínio segue a próxima definição usada no presente trabalho: a de normas normais ou sociais.

Normas normais ou sociais, “objetivas” e quantificáveis (?), atuantes nos usos falados de variantes das línguas. São normas que definem grupos sociais que constituem a rede social de uma determinada sociedade. (BAGNO, 2017, p.310)

As normas normais ou sociais, assim como define Bagno, se referem às regras linguísticas de um grupo. A partir do momento onde um grupo se comunica através de um esquema, essa regra de língua passa a ser sua norma normal ou social.

Norma curta

Faraco atribui à norma o conceito de norma curta, pois, segundo o autor, essa noção se construiu a partir de um exagerado purismo linguístico:

Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam uma nociva cultura do erro e têm impedido um estudo adequado de nossa norma culta/padrão/standard. (...) Ela não passa de uma súpula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos, em geral, do purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX. (FARACO, 2008, p. 94)

Assim, de acordo com o autor, a norma curta tem sido utilizada como referência para diversas atividades do ensino do escrever e do falar “bem” o português do Brasil. A norma curta também é exaltada por alguns veículos midiáticos. Pinzon relata a utilização da norma curta:

Infelizmente, a “norma curta” tem sido utilizada como referência para o bem falar e escrever e para o ensino escolar, além de ser constantemente reforçada pela mídia, pelos manuais de redação e pelas questões de concursos públicos, entre outros meios, os quais repetem tais dogmas como verdades inquestionáveis e muitas vezes os utilizam para discriminar e constringer. (PINZON, 2013, p. 19)

A autora corrobora o pensamento de Faraco sobre a norma curta que se demonstra reducionista e guia o estudante, muitas vezes, a desmerecer sua variedade e sua comunidade linguística.

Norma e prestígio

Na presente seção observar-se-ão reflexos políticos da normatização de uma língua ou variedade linguística.

Faraco (2008, p. 259), em seu estudo, comenta sobre a finalidade da criação do conceito de norma:

O conceito de norma foi criado basicamente para dar conta da variação linguística, ou seja, para acomodar no modelo saussuriano de língua e fala uma terceira camada teórica capaz de captar a diversidade intralinguística, sem abandonar a ideia de existência de um grande sistema que autoriza os diferentes usos coletivos, ou seja, os usos normais das diversas comunidades que, não obstante as diferenças, se identificam como falantes da mesma língua.

O autor salienta que, além da função que a norma tem de dar uma terceira camada teórica ao pensamento de língua a partir de uma perspectiva saussuriana, os linguistas também costumam nominar a norma através de nomes variados: *norma/ variedade/ dialeto/ língua culta; norma/ variedade/ dialeto/ língua padrão*.

O conceito norma culta é carregado de implicações de valorização social da língua. Este fato resulta numa hierarquização que, segundo o linguista, não pode se dar somente por fatores linguísticos. Sendo assim, Faraco (2011, p. 261) afirma: “*Em outras palavras, nós linguistas dizemos que, do ponto de vista estritamente linguístico (gramatical/sistêmico), as normas se equivalem; mas do ponto de vista social não.*” Portanto, existem níveis de prestígio e de aceitação que não são iguais às normas.

O autor aprofunda a questão quando demonstra que a variação social é o tipo de variação que tem o maior poder de reação ou rejeição:

A variação social, porém, mexe (e mexe fundo) com o coração dos falantes; ou, como dizem outros, fere os ouvidos. Isso porque o imaginário social predominante nos segmentos melhor situados economicamente, mais bem escolarizados, mais letrados identifica a variação linguística (o próprio modo de falar) dos segmentos econômica e socialmente despossuídos como um sinal de ignorância, de inferioridade, de falta de educação e cultura. É mais que óbvio para esse imaginário que esses segmentos sociais falam

errado, não sabem falar, falam sem gramática, são ignorantes e assim por diante. (FARACO, 2011, p. 264)

Portanto, aceitar o argumento lógico-racional a partir da imagem descrita pelo autor é, segundo o mesmo, muitas vezes, ir contra o próprio coração.

Preconceito linguístico

O prestígio de determinadas camadas sociais implica também em seus falares. Bagno (2017, p. 311) afirma que os indivíduos economicamente favorecidos atribuíram prestígio a si mesmos e a sua variedade linguística.

Ao atribuir prestígio a qualquer variedade de fala, as outras variedades permanecem abaixo numa hierarquização linguística, o que, como já fora mencionado anteriormente, não pode ser colocado em uma graduação nivelar por motivos exclusivamente linguísticos.

A qualificação da língua por fatores extralinguísticos, ou seja, fatores ligados à economia, poder político, ideológicos, etc., é um ato de preconceito linguístico. Portanto, se faz necessário o presente ponto para a explanação, mesmo que seja breve, deste fato e de estudos que abordam o tema.

O preconceito também se manifesta através da vívida ação na sociedade que a Gramática Tradicional apresenta nos dias de hoje. Bagno (1999) relata este fato em seu trabalho:

A Gramática Tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais. Assim como, no curso do tempo, tem se falado da Família, da Pátria, da Lei, da Fé etc. como entidades sacrossantas, como valores perenes e imutáveis, também a “Língua” foi elevada a essa categoria abstrata, devendo, portanto, ser “preservada” em sua “pureza”, “defendida” dos ataques dos “barbarismos”, “conservada” como um “patrimônio” que não pode sofrer “ruína” e “corrupção”.

O autor discorre pelo tema e afirma que a Gramática Tradicional se tornou um dos instrumentos de dominação social. A língua, segundo o autor, foi elevada a um patamar sacro e deve ser “preservada” e “defendida” para que sua “pureza” seja mantida.

A manutenção da “pureza” acarreta o impedimento e afastamento do uso de variedades diferentes da pregada pela Gramática Tradicional; logo, o distanciamento e o veto de alguns vernáculos ocasionam o surgimento ou a

manutenção de um preconceito. Desta forma, a língua passa a ser uma entidade de valor especulativo, pois, depende de fatores sociais para ser acessada.

Nessa concepção nada científica, língua não é toda e qualquer manifestação oral e/ou escrita de qualquer ser humano, de qualquer falante nativo do idioma: “a Língua”, com artigo definido e inicial maiúscula, é somente aquele ideal de pureza e virtude, falado e escrito, é claro, pelos “puros” e “virtuosos” que estão no topo da pirâmide social e que, por isso, merecem exercer seu domínio sobre as demais camadas da população. A língua deixou de ser fato concreto para se transformar em valor abstrato. (BAGNO, 1999)

Assim, segundo Bagno, a especulação de um valor abstrato da língua ratifica a pirâmide social mantendo o domínio já existente. Contudo, o preconceito linguístico se manifesta em nossa sociedade através de diversos fenômenos, alguns demonstrados no presente estudo, e, algumas vezes, ele não é percebido, sendo ratificado e reverberado.

Portanto, falar sobre o preconceito linguístico na língua estrangeira é importante para compreender os próprios preconceitos. O afastamento do objeto de estudo pode permitir outro prisma e assim possibilitar um melhor entendimento do caso em que o sujeito está imerso, como afirma Gomes (2016, p. 224): “Observar as variedades linguísticas presentes em outra cultura e refletir sobre isso tende a ampliar as considerações sobre a própria sociedade e fomentar a luta contra o preconceito”. O combate ao preconceito é importante para garantir a legitimidade dos falantes e das línguas.

A partir dos preceitos teóricos que foram esboçados até este ponto, será apresentada a próxima seção que é dedicada às propostas de atividades e exercícios para promoção das reflexões sobre o tema em questão.

Proposta de atividade

Nesta seção serão elencadas as propostas de atividades que buscam cumprir com os objetivos propostos neste estudo, são elas:

- 1 - Realizar um questionário – diagnose;
- 2 - Discutir sobre as questões levantadas na diagnose;
- 3 - Ler um texto ou assistir um vídeo onde se discute o falar “errado” relacionado às variedades e/ou variantes;
- 4 - Ler um texto teórico sobre ensino e variedade;
- 5 - Fazer exercícios para promoção de uma reflexão sobre a língua.

Questionário

Optou-se por realizar um questionário, pois, um dos objetivos deste trabalho é entender se os exercícios e atividades propostas promoverão as reflexões sobre norma, variedade, variante, preconceito, língua, etc.

Portanto, propomos um questionário com quatro perguntas. Buscou-se ser breve na composição do questionário para que os alunos possam respondê-los de forma rápida e não percam o engajamento com o mesmo nas perguntas finais.

As quatro questões propostas são:

- 1- Você se considera ser um bom falante da língua portuguesa?
- 2- Existe alguma expressão popular ou modo de falar que você considera errado ou feio?
- 3- Você acha que para aprender uma língua estrangeira é necessário saber bem o português?
- 4- Você acha que os estrangeiros falam bem as suas línguas?

A primeira questão tem o escopo de entender a compreensão do aluno sobre o falar português, ou seja, se o mesmo considera que exista níveis qualitativos de falares e falantes no Brasil. Pinzon (2013) aborda e exemplifica dizeres populares de que o brasileiro não fala e não escreve bem a própria língua; portanto, acredita-se que estes pensamentos possam ser reproduzidos pelos alunos na resposta desta questão.

A questão seguinte objetiva analisar algumas expressões que os alunos possam achar que sejam “erradas” e se esta qualificação é fruto de um preconceito linguístico. A terceira pergunta busca saber se os alunos relacionam o falar “bem” com a competência em se aprender uma língua estrangeira.

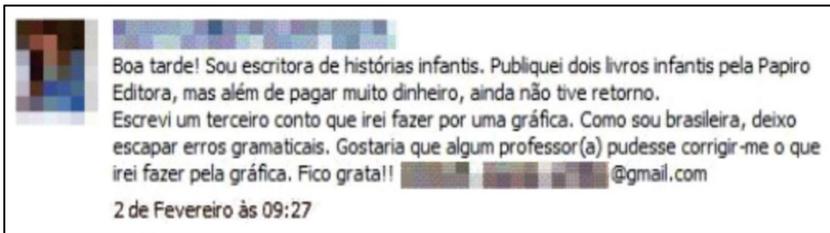
Um exemplo da relação entre o próprio vernáculo e aprender línguas estrangeiras será ilustrado através da imagem abaixo:²



² Imagem retirado do trabalho de Pinzon (2013, p.26).

Na imagem retirada do trabalho de Pinzon, que estuda o imaginário de língua nas redes sociais, é possível identificar a existência de vozes que ecoam dizeres tanto sobre a competência linguística do brasileiro quanto a relação desse saber com a capacidade de aprendizado. Consta-se que existe um imaginário de que se fala mal a língua portuguesa. Assim, torna-se pertinente observar se os alunos também pensam desta forma.

A construção da questão número três vai de encontro a este tipo de pensamento que pode impedir o desenvolvimento do aprendizado de diversos alunos. Cabe aos professores entenderem se os alunos possuem este tipo de concepção e explicar toda questão já dita sobre o saber “bem” o português. Assim, será possível desmitificar certos preceitos linguísticos e tentar acabar com esses preconceitos. A quarta questão pretende identificar outro mito do “saber” comum de que o português de Portugal é o “correto” ou que as línguas estrangeiras são mais bonitas e seus falantes possuem um domínio da norma-padrão perfeito ou quase perfeito.³



Na imagem exemplificada no trabalho de Pinzon pode-se observar a frase “Como sou brasileira, deixo escapar erros gramaticais”, ou seja, ela comete os “erros” pelo simples fato de ser brasileira.

A hierarquização do vernáculo brasileiro, diversas vezes, ocorre por motivos não linguísticos, mas sim, por razões políticas, o que acarreta a diminuição da autoestima dos falantes e, por consequência, no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Texto para leitura e discussão

A proposta é observar e discutir os preconceitos que as crianças italianas têm sobre os chamados dialetos. O texto foi adaptado do original publicado pelo jornal La Repubblica online.⁴

³ Imagem retirado do trabalho de Pinzon (2013, p.27).

⁴ In: [https:// www.repubblica.it/cultura/2016/11/24/news/dialetto_pregiudizi_falsi_miti_italiano-152707854/?ref=search](https://www.repubblica.it/cultura/2016/11/24/news/dialetto_pregiudizi_falsi_miti_italiano-152707854/?ref=search)

Cinque pregiudizi sul dialetto, raccontati dai bambini

Avete presente quelli che il dialetto no, per carità, loro proprio non lo parlano? Glielo diciamo che invece lo parlano, eccome se lo parlano? Perché ogni giorno, mentre beviamo un *cicchetto* (piemontese), e facciamo i *cocciuti* (romano), e mangiamo un *risotto* (lombardo), e intimiamo a nostro figlio di non fare il *birichino* (emiliano), e prenotiamo al solito *lido* (veneziano), e *mugugniamo* che i prezzi sono troppo alti (ligure), e detestiamo gli *intrallazzi* (siciliano), noi rubiamo dal dialetto. Ecco allora, raccontati da cinque bambini, altrettanti pregiudizi (da rompere in fretta) sul dialetto:

1. "L'italiano viene usato la maggior parte a Milano e il dialetto a Napoli", un bambino di Olevano sul Tusciano, Salerno.

Dante Alighieri scelse, come "Vulgare illustre" da promuovere a italiano, il fiorentino. Eppure il bambino racconta un antico pregiudizio: che il dialetto sia tale soltanto al sud. E invece no: sappiate che dire che vi hanno *ciulato* la macchina, non è più italiano di quando la macchina ve la *fottono*.

2. "Il dialetto sono delle parole che vengono espresse male perche come in Sicilia l'italiano viene pronunciato pochissimo", un bambino di Trevi, Perugia.

Basterebbe sostituire quel "male" con "in modo diverso" per dare credito all'osservazione di questo bambino. È stato ormai sdoganato il fatto che fra un dialetto e una lingua non ci sia differenza: si tratta, in tutti e due i casi, di un sistema di regole ben strutturato.

3. "Nel passato l'italiano lo imparavano i ricchi e i poveri parlavano il dialetto. Invece al giorno d'oggi anche i poveri parlano l'italiano", una bambina di Viadana, Mantova.

In realtà, c'era per tutti il latino parlato. Ecco dunque l'origine comune che nobilita, in Italia, il dialetto. Qualunque esso sia.

4. "Il dialetto è una lingua passata che si usa in famiglia. L'italiano è la lingua del presente che si parla nella società", un bambino di Mombello, Varese.

L'impiego del dialetto, combinato con l'Italiano, è di gran moda nell'attuale panorama sociolinguistico. I più giovani stanno sperimentando il *giovanilese*, una lingua colloquiale e informale che attinge dal dialetto. Ecco dunque che la più brutta della classe diventa una *cozza* (termine di origine meridionale), lo sciocco del gruppo è un *loffio* (dialetto toscano), si tengono alla larga gli amici che si *accollano* (romanesco), chi dice *scialla* (dal genovese)

invita a stare calmi, mentre quel *daje*, romanissimo e inflazionato, si abbina con tutto, come il tubino nero, o la camicia bianca.

5. "Preferisco parlare in dialetto anche se mio padre mi da le sberle", un bambino di San Fedele Intelvi, Como.

Questo padre dialettobico deve fare i conti, è evidente, con i tempi che cambiano; con le scritte sui muri, le pubblicità, e le serie televisive che sempre più spesso parlano il dialetto. Scegliamo dunque la lingua che più ci piace: ché l'importante, in fondo, è capirsi.

Após a leitura do texto sobre os preconceitos em relação aos dialetos italianos, é proposto um debate sobre o preconceito linguístico que ocorre na Itália e a comparação da situação italiana com as variedades e preconceitos linguísticos no Brasil.

Texto – A língua de Eulália

A proposta é trabalhar um trecho do livro *A língua de Eulália*. Optou-se por trazer este recorte para o presente trabalho; contudo, não é uma obrigatoriedade, pode-se optar por outras partes do livro ou até por outro livro que propicie uma reflexão sobre a língua.

A escolha pela utilização do livro de Marcos Bagno foi devido ao conteúdo e forma, pois, o conteúdo está de acordo com a proposta de promoção de reflexões acerca da língua, norma, variedade, etc. e a forma com que é escrito permite ser compreendido por todos, mesmo por aqueles que nunca tiveram contato com a sociolinguística. Assim, pode-se trabalhar esta proposta com alunos de todas as idades e que possuam os mais diversos tipos de saberes.

Portanto, para a presente atividade propõe-se a leitura do trecho adaptado do texto: *Um só padrão, mas inúmeras variedades* – Retirado do livro *A língua de Eulália* (BAGNO, 2006, pp. 184-187):

Reunidas, finalmente, na sala de aula, Irene não demora a dizer:
 – Quando eu passei a falar do Português-Padrão (PP) e do Português Não-Padrão (PNP), eu estava tentando reunir, sob esses rótulos, as regras que constituem a chamada norma-padrão e as características comuns às variedades consideradas não-padrão. O mais coerente, no caso das não-padrão, seria falar dos PNP, sempre no plural.

– E no caso do PP? — pergunta Vera. — Existe uma variedade que seja “a” variedade-padrão?

– Não. No caso do padrão a coisa fica um pouco mais complicada.

– Eu já desconfiava... — suspira Emília, abrindo seu bloquinho de notas. — Manda ver...

Irene medita um pouco, respira fundo e retoma:

– Não existe uma “variedade-padrão”. E por que não existe? Ora, quando falamos de padrão não estamos falando de uma variedade de língua viva, concreta, palpável, que a gente possa gravar em fita ou coletar em textos escritos. O padrão é sempre um modelo, uma referência, uma medida, um critério de avaliação.

– Será que estou entendendo...? — diz Emília.

– Veja bem, Emília: o molde de um vestido nunca é o vestido mesmo, não é? Ele nem é feito de tecido, em geral é feito de papel ou papelão. Mesmo que a gente cole ou costure todos aqueles pedaços de papel ou papelão, o resultado nunca será um vestido que alguém possa usar, certo?

– Então, Irene, se estou entendendo, não existe um português-padrão de um lado e um português não-padrão do outro, mas, sim, a língua com todas as suas variedades de um lado e uma norma ou um padrão, do outro. É isso?

– Precisamente.”

Ao terminar a leitura propõe-se a realização de um debate promotor de reflexões do conteúdo do texto e, após o debate, a produção de uma pequena redação onde o aluno possa produzir um texto escrito que contenha seus pensamentos acerca do tema.

Para finalizar a proposta de aula, aplicaremos novamente o questionário proposto no início da atividade e serão observadas as respostas dadas após as reflexões realizadas. Espera-se que alguns mitos sejam desfeitos e que os alunos tenham uma melhora em sua autoestima.

Considerações finais

Como a presente proposta é uma orientação para uma aula, ainda não foi possível obter resultados da aplicação da mesma. Contudo, criou-se a hipótese de que o estímulo ao aluno para repensar o uso de sua língua e da língua estrangeira pode melhorar a sua autoestima, tornando-o um aprendiz mais eficaz.

Além da melhora na autoestima e na aprendizagem, acredita-se que o debate sobre preconceito linguístico, norma, variedade, variação, prestígio, etc. sempre deve fazer parte das discussões e atividades em sala de aula, pois assim, caminhar-se-á para um futuro de menos preconceito e uma sociedade mais acolhedora, onde todos os falares tenham sua importância e espaço.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2001.

BAGNO, Marcos. *Dicionário Crítico de Sociolinguística*. Volume 1. São Paulo: Parábola, 2017.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Ed., 2012.

FARACO. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

FARACO. *O Brasil entre a norma culta e a norma curta*. In: LAGARES e BAGNO. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

GOMES, Vitor da Cunha. *As variedades linguísticas da Itália e o preconceito linguístico: uma reflexão para o ensino de Italiano LE* In: *Ensinando e aprendendo línguas neolatinas*. GULLO, Annita & RODRIGUES, Luiz Carlos Balga [orgs.]. – Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/b98c34_01b825d4c708486ca83922d399ab508f.pdf. Acesso em: 18/11/2017.

GUISAN, Pierre. *A criação de uma norma-padrão em francês*. In: LAGARES e BAGNO. *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

PINZON, Raquel. *O imaginário de língua encontrado nas redes sociais facebook e twitter*. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/porta/letrasgraduacao/files/2015/02/Monografia-Raquel-Praconi-Pinzon.pdf>. Acesso em 02/11/2017.