
Língua estrangeira, direitos linguísticos e inclusão social

Clélia Barqueta

Doutora em Língua Alemã pelo Programa:
Língua e Literatura Alemã – USP;
Professora adjunta da UFPB – DLEMPPGL
cbarqueta@uol.com.br

Marta Pragana Dantas

Doutora em Literatura e Civilização Francesas -
Universidade Paris III / Sorbonne-Nouvelle, França
Professora adjunta da UFPB – DLEMPPGL
martaprada@uol.com.br

Apresenta-se, por meio deste artigo, o projeto de extensão (PROBEX/UFPB) “Direitos Linguísticos e Inclusão Social: oficinas de língua estrangeira para a Comunidade Maria de Nazaré”. Busca-se, por intermédio dessa ação, contribuir para uma formação cultural e cidadã das crianças e adolescentes do PETI da Comunidade Maria de Nazaré, por meio de ateliês de língua francesa e, ao mesmo tempo, engajar o aluno de Letras (habilitação em francês) numa reflexão sobre a prática pedagógica voltada para a problemática da inclusão social. A aquisição de uma língua estrangeira constitui-se num importante canal de acesso à informação e à cultura do Outro, principalmente num mundo onde a informação se processa em várias línguas. A opção pela pedagogia\fraseologia da positividade (Paulo Freire e Francisco Gomes de Matos) tem-se revelado um importante suporte para lidar com situações presentes nas oficinas. Por outro lado, entre os alunos de Letras que fazem parte do projeto, a utilização de diários reflexivos tem sido um importante instrumento para fomentar uma prática pedagógica reflexiva, contribuindo para o amadurecimento dos professores em formação. O resultado, ainda provisório, evidencia a importância de projetos que, como este, trabalhem a formação do professor de língua estrangeira numa perspectiva que favoreça a inclusão social.

Palavras-chave: Direitos linguísticos. Formação de professor.

Língua estrangeira. Pedagogia da positividade

1 Introdução

Este trabalho é resultado da experiência de cinco meses na Comunidade Maria de Nazaré, no quadro do projeto de extensão *Direitos Linguísticos e Inclusão Social: oficinas de língua estrangeira para a Comunidade Maria de Nazaré*, vinculado ao Programa de bolsa de extensão (Probex), e desenvolvido por professoras do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) bem como por estudantes do curso de Letras/Francês. A ação proposta no projeto, iniciado em julho de 2008, pretende intervir junto a crianças e adolescentes do núcleo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), da Comunidade Maria de Nazaré (Funcionários III, João Pessoa), oferecendo-lhes a oportunidade de estudar uma língua estrangeira para que desenvolvam uma formação cultural mais ampla.

Em seu primeiro ano de vigência, o projeto contou com a participação de quatro professoras do DLEM e oito estudantes do curso de Letras¹. Como o projeto é voltado para a formação de futuros docentes de língua francesa, foi exigido que os estudantes que quisessem participar estivessem matriculados, pelo menos, no terceiro período de língua francesa. Por meio de ateliês de língua francesa, as ações desenvolvidas visam a engajar esses estudantes numa reflexão sobre sua própria prática pedagógica, em uma perspectiva de inclusão social.

Esse projeto procura encarar a aquisição de uma língua estrangeira como um importante canal de acesso à informação e à cultura do outro, principalmente num mundo onde as informações se processam em várias línguas. Este saber favorece a interação entre diferentes grupos sociais e comunidades linguísticas, contribuindo para que o indiví-

duo redimensione suas referências culturais e tenha uma maior compreensão de si mesmo e do espaço social onde interage, podendo, dessa forma, agir para modificá-lo.

A perspectiva aqui adotada busca atrelar-se aos benefícios de uma educação plurilíngue e pluricultural aberta para o mundo. Ela defende o princípio segundo o qual o direito à plena cidadania passa pelas condições de acesso à informação em um mundo globalizado e poliglota, no qual o indivíduo possa inserir-se e interagir, ou seja, cooperar linguisticamente com o outro. Nesse contexto, a escolha da língua francesa pretende reforçar a defesa do plurilinguismo reivindicado pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996).

Embora esteja garantido pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como um direito de todo cidadão, o aprendizado de uma língua estrangeira no Brasil continua acontecendo fundamentalmente fora da educação formal, por meio de escolas (em sua quase totalidade instituições privadas) de língua, das quais é excluída grande parte das crianças e dos adolescentes carentes em idade escolar.

O direito de aprender línguas passa, portanto, pela aprendizagem ou “[...] direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que lhe sirva de instrumento de comunicação com outras comunidades linguísticas” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, 1996).

O projeto articula as três dimensões em torno das quais se fundamenta o funcionamento da academia – ensino, pesquisa e extensão –, na medida em que pretende atuar na sala de aula de uma comunidade externa à Universidade e promover,

em conjunto com os estudantes da graduação em Letras/francês engajados no projeto, uma reflexão de cunho teórico-prático sobre essas ações.

Um importante aporte teórico utilizado neste trabalho é a linguística da paz, que chama a atenção para o uso da pedagogia/fraseologia da positividade discutida, entre outros, pelo linguista pernambucano Francisco Gomes de Matos. Esta fundamentação teórica tem-se revelado um importante suporte para lidar com certas situações surgidas durante os ateliês, conforme será explicitado mais adiante. Essa prática pedagógica dos estudantes respalda-se também na escritura de diários reflexivos, por meio dos quais expressam suas narrativas experienciais.

Primeiramente, apresentaremos o contexto de desenvolvimento do projeto, para, em seguida, passar à exposição de seus desdobramentos no que se refere às três dimensões citadas, abordando finalmente os resultados que vêm sendo obtidos. Tais resultados, ainda que provisórios (o projeto encontra-se em andamento), evidenciam a importância de projetos que trabalhem a formação do professor de língua estrangeira preocupado com fatores que favoreçam a inclusão social.

2 Contexto do projeto

A ação se desenvolve num núcleo comunitário onde funciona uma unidade do PETI. Este programa prevê, como contrapartida para o recebimento do bolsa-família, a presença diária das crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos, nos horários em que não se encontram na escola. Um universo aproximado de 36 crianças e adolescentes constitui o nosso público-alvo², que foi dividido em três grupos de acordo com a idade e com o número de participantes. Assim, foi formado um grupo pela manhã,

com 14 alunos³ entre 10 e 15 anos, e dois grupos pela tarde, sendo um com 10 crianças de 7 a 11 anos, e outro com 12 adolescentes de 12 a 15 anos.

A fim de preparar as intervenções na comunidade, passamos a realizar reuniões semanais, inicialmente consagradas à discussão de textos teóricos que possibilitassem uma reflexão sobre temas ligados à educação, à construção da cidadania, aos direitos linguísticos e à formação crítico-reflexiva do professor. Foram discutidas as propostas pedagógicas de Paulo Freire (pedagogia da autonomia), de Francisco Gomes de Matos (linguística da positividade), assim como algumas propostas sobre a confecção e a utilização dos diários reflexivos como ferramenta para a formação de professores críticos, capazes de interferir no meio em que vivem.

Houve também uma visita do grupo ao núcleo comunitário para que todos pudessem conhecer a coordenação do centro, as instalações físicas e o público com o qual realizariam as oficinas. Esta visita permitiu que o grupo discutisse, de maneira mais palpável, o planejamento dos ateliês e a elaboração do material adequado a ser utilizado.

Após esta visita, passou-se à etapa propriamente dita de elaboração do material didático para as oficinas, em reuniões semanais. Nesses encontros para o planejamento dos ateliês, procurou-se adequar o material para as faixas etárias de 7 a 11 e de 12 a 15 anos, além de atender a vários critérios quanto à elaboração do material didático-pedagógico, tais como ênfase na oralidade e na competência comunicativa, e incorporação da realidade e da vivência dos participantes nessas atividades.

Outro aspecto considerado é a exploração do caráter lúdico, por meio de brincadeiras e jogos linguísticos. Enquanto ferramentas pedagógicas, os jogos são também utilizados para estimular aspectos linguísticos e a dimensão corporal. Nesse

sentido, sempre que possível, é dada prioridade aos jogos cooperativos em detrimento dos competitivos, uma vez que estes últimos podem alimentar maiores atritos num universo onde o nível de violência já é bastante elevado.

Os ateliês na comunidade são sempre animados por dois estudantes, que previamente ensaiam as dinâmicas durante as reuniões semanais do projeto. Eles são realizados duas vezes por semana.

3 Ensino

Encara-se o ensino em uma perspectiva de capacitação dos estudantes para a prática docente, um dos tripés mencionados acima. Este objetivo de capacitação se desdobra da seguinte forma na execução do projeto: contribuição de todos com propostas didáticas para a elaboração das oficinas; ensaio e posterior realização dos ateliês na comunidade; escritura dos diários reflexivos sobre o desenrolar das ações realizadas, e discussões sobre as próximas ações.

Com base nos balanços sobre os acontecimentos pedagógicos e extrapedagógicos vivenciados na comunidade durante as oficinas, os professores em formação têm a oportunidade de desenvolver diferentes percepções sobre a prática docente. Desta forma, tomam consciência de que tal prática é algo dinâmico, que exige reflexões sobre quais tipos de ações são necessárias para se obterem resultados positivos e prazerosos para todos os envolvidos na situação de ensino-aprendizagem. Os futuros professores são, desta maneira, envolvidos conscientemente na preparação das oficinas, construindo-se como profissionais capazes de pesquisar soluções, pensar criticamente sobre suas práticas, tornando-se sujeitos críticos de suas ações, e percebendo-se como atores

de mudanças e não meros reprodutores de técnicas de ensino e de conteúdo.

Essa forma de trabalho com os estudantes envolvidos no projeto constitui uma tentativa de humanização do professor. De acordo com as políticas educacionais atualmente vigentes, o professor não raramente se encontra em uma situação de mero reprodutor de conhecimento, e sem incentivo para fazer de sua prática pedagógica um campo de mudanças, um espaço para possíveis pesquisas acadêmicas e para vivências subjetivas positivas. Muitas vezes, encontra-se acuado em salas de aula lotadas, não sabendo exatamente o que fazer para romper com o círculo vicioso da inação. Nessas oficinas, algumas atividades desenvolvidas auxiliam os estudantes a perceber problemas, a buscar bibliografia adequada para apoiá-los e a sugerir mudanças, de modo a formar futuros pesquisadores.

4 Pesquisa

Um dos fatores que orientaram boa parte das ações desenvolvidas pelo grupo, na comunidade Maria de Nazaré, foi a urgência de encontrar soluções que amenizassem a agressividade demonstrada pelos alunos, durante as oficinas ministradas por nossos estudantes. Percebeu-se a necessidade da criação de um canal para que os estudantes expressassem suas narrativas experienciais tanto sobre suas atividades didáticas como sobre sua interação com as crianças e adolescentes. Fez-se uso, portanto, entre os estudantes, da confecção de diários reflexivos. Estes têm sido um importante instrumento para fomentar a capacidade de uma prática pedagógica reflexiva, contribuindo para o amadurecimento dos professores em formação, além de possibilitar também um bom material para pesquisas, ainda em gestação.

Para viabilizar a escritura dos diários, e com base nas sugestões de Liberali, Magalhães e Romero (2003), como treinamento, os estudantes escreveram relatos sobre duas aulas: uma que assistiram na universidade, e outra de um filme. A partir desse treinamento, cada participante foi estimulado a escrever sobre suas próprias aulas na comunidade. O intuito desta atividade é a criação de um profissional que saiba analisar aquilo que vivencia em situação de ensino, o que vem dando certo/errado; o que o faz sentir-se bem ou não; quais relações com os alunos apresentam problema; quais são fáceis ou difíceis de resolver.

Com essa atividade, queremos propiciar aos futuros professores a possibilidade de perceberem melhor suas vivências, organizar melhor os seus argumentos, se capacitar para intercambiar experiências.

Essa possibilidade de pensamento reflexivo e de troca de vivências que ocorrem na sala de aula é uma faculdade humana que ultimamente vem sendo negligenciada, a favor de práticas que findam por isolar o professor em sua sala de aula. Nesse sentido, a prática dos diários se mostra uma importante estratégia para levar os estudantes a perceberem e compartilharem a riqueza de suas experiências e, com base nessa tomada de consciência, reorganizarem/reescreverem suas próprias práticas didáticas. Tornam-se, dessa forma, narradores de suas próprias histórias. Ou, como acentua Walter Benjamin (1991, p. 206): “A experiência transmitida oralmente é a fonte a que recorrem todos os narradores.”⁴ (trad. nossa).

Este exercício de (re)escritura pretende possibilitar que os estudantes articulem três esferas de saberes: o que trazem das oficinas realizadas fora da universidade (na comunidade Maria de Nazaré), aquele recolhido anteriormente pelas vivências das professoras, e o saber teórico e prático adquirido

durante os encontros semanais na universidade. Como novamente diz Benjamin (1991, p.208):

Mas, se ‘ser bom conselheiro’ soa hoje como algo obsoleto, o motivo deve-se ao fato de que a faculdade de comunicar as experiências está em declínio. É por isso que não somos mais bons conselheiros, nem para nós mesmos nem para os outros. Com efeito, aconselhar é, talvez, menos resposta a uma pergunta do que sugestão sobre a continuação de uma história (que está sendo narrada) (trad. nossa).⁵

Deste intercâmbio de vivências surge a possibilidade da construção de experiências e histórias compartilhadas. Com isso, espera-se que este profissional construa para si instrumentos para sua capacitação contínua e para uma ação transformadora do seu cotidiano, percebendo problemas, criticando e propondo soluções.

Outra atividade de pesquisa que se delineia, no âmbito deste projeto, diz respeito ao interesse despertado nos estudantes para a área de aprendizagem de língua estrangeira por meio de jogos. Por conta da já mencionada agressividade presente entre os alunos, percebeu-se que a introdução do lúdico nas oficinas não deveria ressaltar a competitividade, mas antes a cooperação entre os participantes. Estimular a competitividade certamente resultaria no acirramento da agressividade. Dessa forma, os próprios estudantes do grupo se mobilizaram para realizar pesquisa bibliográfica sobre jogos cooperativos, com resultados bastante positivos. Esses jogos são utilizados nas oficinas para estimular a cooperação, descontrair e reforçar a afinidade entre os membros do grupo. Sempre que possível, são asso-

ciados a atividades linguísticas. Na sequência, um exemplo de cada uma dessas modalidades.

- Primeira atividade: Bolhas (SOLER, 2005, p. 142). Ao som de uma música, os alunos associam-se em duplas (mãos dadas) e põem-se a “flutuar” vagarosamente pela sala, de olhos fechados. Cada vez que um grupo se choca com outro, forma-se uma “bolha” maior, e assim por diante, até virar uma bolha formada por todos. Ao final, um dos estudantes pergunta ao grupo o que acha que aquilo simboliza, geralmente obtendo como resposta “a união entre as pessoas”. Os estudantes então complementam, expondo a importância da união e da interdependência entre todos eles.
- Segunda atividade: Perguntas e respostas nas costas (jogo associado a atividade linguística). Todos em pé, os estudantes colam nas costas de cada um dos alunos uma pergunta ou uma resposta. Cada aluno, que ignora qual frase carrega nas costas, deverá encontrar a pergunta (ou resposta) que está associada a sua frase. A atividade funciona como revisão de conteúdo linguístico estudado anteriormente. Para os alunos, sobressai-se o caráter lúdico, tendo em vista que ignoram, em princípio, o que exatamente devem buscar, e, ao tentarem encontrar o complemento que lhes cabe, precisam estabelecer contato com vários colegas/frases, o que funciona como revisão do conteúdo que já foi dado.

5 Extensão

A intervenção na comunidade é a esfera do projeto para a qual convergem todas as ações desen-

volvidas no âmbito da pesquisa e do ensino, anteriormente descritas. Ou seja, a animação dos ateliês na comunidade é o espaço onde todo o saber construído anteriormente é posto em prática e testado. É lá que o objetivo primeiro do projeto realiza-se efetivamente, materializado em atividades que promovem valores fundamentais para a construção da cidadania: o respeito pelo outro; o interesse pela cultura do outro, com o conseqüente redimensionamento das próprias referências culturais; a compreensão de si mesmo e a criação de uma imagem mais positiva de si próprio e do espaço social onde se vive e interage, sem esquecer, logicamente, a aprendizagem da língua francesa.

Uma ferramenta primordial que perpassa diferentes momentos das oficinas consiste no emprego dos preceitos preconizados pela linguística da paz, construída em torno de princípios humanizados. Para o linguista que criou a noção, Francisco Gomes de Matos: “Humanizar é estar imbuído dos Direitos Humanos, da Justiça, da Paz, da Dignidade, da Solidariedade, e saber aplicar esses valores no dia-a-dia” (entrevista concedida em 2006). O linguista defende a utilização da língua como importante veículo de promoção da paz social, cabendo ao professor utilizar técnicas em sala de aula com base numa “fraseologia da positividade”. Percebem-se aqui ecos do pensamento de Paulo Freire em sua ‘Pedagogia da autonomia’. O objetivo é, por meio de atividades ‘humanizadoras da comunicação interpessoal e intragrupal’ (MATOS, 1996), introduzir princípios básicos da convivência social pacífica, tais como direitos humanos, respeito ao próximo linguístico, justiça, paz, solidariedade, entre outros. Nesse sentido, a pedagogia da positividade trabalha com a construção de uma autoimagem positiva, fazendo com que o aprendiz sinta-se valorizado por intermédio de experiências positivas com a língua na sala de aula.

No âmbito do projeto, esta humanização vem sendo construída por meio da manipulação consciente, pelos estudantes, de “palavras/expressões que correspondem a ações edificantes, dignificantes e positivas”, como sugere Gomes de Matos na citada entrevista. Uma série de atividades vêm sendo realizadas nesta perspectiva, entre as quais citamos três.

- Primeira atividade: para tentar abolir a violência (física e verbal) durante as oficinas, os estudantes perguntaram às crianças e aos adolescentes da comunidade quais seriam os princípios da boa convivência na sala de aula.

Naturalmente eles foram verbalizando princípios que, embora conhecessem, não punham em prática, tais como não falar palavrão, não bater, não apelidar, não quebrar materiais que eram usados em sala de aula, respeitar o professor, entre outros. Assim, em conjunto, os alunos e os estudantes do projeto elaboraram frases que, por sua vez, nas reuniões semanais do grupo, foram traduzidas para o francês.

Num momento posterior, os estudantes levaram tiras de cartolina contendo as frases escritas tanto em português como em francês, que foram espalhadas no chão. Os alunos foram, então, convidados a associar a versão em português de cada princípio de boa conduta com seu correspondente em francês. Finalmente, as frases foram coladas em cartolinas, formando dois “contratos”: um em francês e outro em português. Para obter a adesão e o comprometimento de todos da turma, cada um “assinou” molhando a mão na tinta e carimbando o contrato. Os contratos assinados foram fixados na parede da sala. Do ponto de vista linguístico, esta atividade desdobrou-se posteriormente por meio da prática paulatina da leitura das frases do contrato, no início de cada encontro.

Este tipo de atividade permite, por exemplo, que os animadores das oficinas tentem conter a violência mostrando qual princípio está sendo infringido no momento em que ela é praticada. Tal atividade se insere no propósito da pedagogia da paz, na medida em que combate a violência por meio de uma linguagem mais positiva.

- Segunda atividade: inspirada na experiência pedagógica de Redjane Andrade, professora de língua inglesa de uma escola pública do Recife, consistiu em compor músicas ou criar letras para músicas já existentes, inspirando-se no tema paz. Desde o início dessa dinâmica, os alunos sabiam que se apresentariam no evento anual Cantababel, organizado pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPB (apresentação dos estudantes de extensão, na qual se canta em diferentes línguas).

Os três grupos ficaram bastante motivados com a ideia e a adesão à atividade – primeiramente composição da música e, em seguida, os ensaios – foi excelente. A atividade desenvolveu-se ao longo de várias oficinas. Os estudantes inicialmente pediram que os alunos pesquisassem a respeito de personagens que promoveram a paz social e trouxessem tais informações para o encontro seguinte.

Em outro momento, discutiram sobre a noção de paz, levantando palavras que estavam associadas a esta ideia. Em seguida, foram criadas durante as oficinas as letras das músicas, que associam palavras em português e em francês. Três letras de músicas foram dessa forma criadas: “Tô ligado, tô ligado” (*rap*), “Mon ami” (repente), e “Construire la paix/construindo a paz” (letra composta para o

pop francês de sucesso “Hey oh”, do grupo Tragédie) – vide anexo.

Esta atividade foi extremamente profícua no que se refere ao objetivo principal do projeto: a construção da cidadania. Nossa intenção com esta dinâmica foi trazer à universidade um público que normalmente está excluído deste espaço, mostrando-lhe outras vivências possíveis. A apresentação foi um sucesso: os integrantes dos três grupos se sentiram valorizados e o público ficou sensibilizado com aquelas crianças cantando e dançando no palco. Um dos desdobramentos deste encontro foi uma bolsa recebida por uma das alunas que tocou percussão durante a apresentação do repente, para fazer aulas em um dos cursos de extensão de Música.

Como se pode depreender do que foi acima descrito, as atividades se inserem na proposta de trabalho com “projetos”, tal como preconizada por Philips, Burnwood e Dunford (2001, apud ROCHA, 2007, p.97). Para esses autores, uma série de atividades significativas relacionadas entre si por um propósito final tangível, ou seja, um projeto, dá à criança um sentimento real de conquista do objetivo atingido. Enquanto sequência integrada de atividades orientadas para a educação global do aluno, o projeto parece-nos uma importante ferramenta pedagógica para a proposta humanizadora aqui defendida, permitindo mobilizar habilidades intelectuais, motoras e socioafetivas, além de incorporar o saber prévio que cada um traz consigo. O engajamento da criança dá-se assim de forma natural, por meio da motivação e do entusiasmo, pois, nas palavras de Cláudia H. Rocha, “[...] o projeto envolve sempre o trabalho de pesquisa e investigação, assim como o trabalho colaborativo para a construção do conhecimento novo” (2007, p. 97).

- Terceira atividade: outra tentativa de diminuir a violência e motivar os alunos consiste na escolha semanal de um “attaché”, ou seja, um “assessor” que auxilia os estudantes na animação dos ateliês. Como todos querem participar, os estudantes recorreram ao sorteio como critério para estabelecer a sequência dos alunos que ocuparão a função de assessor a cada semana. A condição para permanecer na sequência sorteada é respeitar os princípios de polidez, estabelecidos no contrato citado. Esta dinâmica, ao solicitar o sentido de responsabilidade de cada um deles, tem apresentado resultados bastante positivos no que se refere à motivação, à concentração, ao respeito pelos colegas e à redução da agressividade.

6 Considerações finais

O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro.

(Declaração Universal dos Direitos Linguísticos).

O relato das principais ações desenvolvidas durante os cinco meses de funcionamento do projeto, e sucintamente aqui descritas, permite avaliar até que ponto as oficinas estão produzindo o impacto desejado e cumprindo com o objetivo principal de promoção de uma consciência cidadã pela aquisição de uma língua estrangeira.

Apesar das dificuldades enfrentadas, sobretudo de ordem material (a precariedade das instalações físicas do centro comunitário, a falta de recursos para o projeto e para os estudantes), avaliamos

de forma bastante positiva os resultados até agora obtidos. Isto transparece em diferentes momentos, como, por exemplo, nas próprias palavras da coordenadora do Centro, que, durante a reunião final, avaliou as oficinas de forma extremamente positiva, afirmando que alguns alunos estavam mais autoconfiantes, perdendo a timidez, e que alguns familiares tinham demonstrado orgulho ao verem as crianças e os adolescentes aprendendo francês.

Semelhante constatação emerge da avaliação feita pelos estudantes, que, mesmo queixando-se da ausência de recursos para participarem do projeto (dos oito extensionistas do início, apenas um teve bolsa), ressaltam sua satisfação por estarem utilizando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, numa ação comprometida com a inclusão social e a defesa da diversidade linguística no ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Por sua vez, a avaliação de aprendizagem feita com os alunos ao término de três meses e meio de oficinas mostrou, por sua vez, que eles eram capazes de responder satisfatoriamente aos objetivos pedidos. Percebe-se, pelas atividades desenvolvidas por eles, que as dinâmicas são, em sua maioria, bem recebidas e que há uma boa interação com os estudantes que animam os ateliês. Ao final do semestre, a agressividade tinha diminuído, ainda que continue bastante presente.

Outro aspecto que merece destaque é a constatação feita de que o interesse pela prática da língua estrangeira tem extrapolado o momento das oficinas. Duas experiências são bastante ilustrativas deste vínculo que está sendo criado: no início das oficinas, algumas crianças foram vistas na praça do bairro trocando palavras em francês; posteriormente, uma das estudantes do grupo, ao encontrar um aluno num mercadinho do bairro, ouviu deste: *bonjour, madame!*

Percebemos nesses exemplos, assim como na atividade em torno da composição das letras das músicas, o interesse que os alunos atualmente possuem em interagir com a cultura francesa – cultura que há bem pouco tempo era tão distante deles e da qual agora fazem uso.

O direito de aprender línguas passa, portanto, pela apropriação de um espaço onde se tem direito a voz, onde contato com a cultura do outro permite a descoberta e a compreensão de si mesmo, e o redimensionamento das referências culturais. Neste sentido, o projeto se insere numa perspectiva que une diversidade e universalidade, tal como defendida pela *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* quando, em sua introdução, preconiza a superação das dicotomias e tensões que dividem o mundo na situação de globalização:

[...] o universalismo deve assentar numa concepção da diversidade linguística e cultural que se imponha simultaneamente às tendências homogeneizadoras e às tendências para o isolamento enquanto fator de exclusão. (*Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*)

Foreign language, linguistic rights and social inclusion

The purpose of this article is to present the partial results of our extension project entitled “Linguistic rights and social inclusion: foreign language workshops at the Maria de Nazaré community”. This project deals with students of the undergraduate level preparing to be French teachers as well as with children and teenagers from the peripheral neighborhood of Maria de Nazaré, Joao Pessoa, in a perspective of social inclusion. The theoretical

foundations come from two Brazilian scholars: the educator Paulo Freire and the linguist Francisco Gomes de Matos. The project also focus the importance of reflective teaching developed by undergraduate students while they are studying to become teachers. Our partial results already indicate the importance of the project to provoke the social inclusion of previously excluded subjects.

Key words: Foreign language. Linguistic rights. Pedagogy of positiveness. Teacher formation.

Notas

- 1 Professoras: Marta Pragana Dantas (coordenadora), Clélia Barqueta (vice-coordenadora), Maria de Guadalupe Melo Coutinho e Sandra Paiva; alunos extensionistas: Ana Cláudia Melo Freitas, Ana Paula Alexandria Nunes, Anderson Gustavo S. Macedo, Anne Cléa Soares Lima, Elaine Nicolau de Oliveira, Lino Dias Correia, Maria Teresa Rabelo Rafael e Rubens Godofredo.
- 2 Como a participação nas oficinas fica a critério de cada criança e adolescente, não sendo, portanto obrigatória, o número de participantes oscila entre os encontros. Além disso, como geralmente acontece com as atividades propostas no Centro (capoeira, flauta, percussão, ateliê de artes plásticas, entre outras), houve uma diminuição do número inicial de participantes ao longo do semestre, aspecto com o qual já contávamos desde o início, já que a coordenadora havia comentado conosco esta tendência. Os números aqui apresentados correspondem a uma média aproximada.
- 3 Reservamos, no âmbito deste artigo, a utilização do termo *aluno* para nos referirmos às crianças e adolescentes da comunidade, e o termo *estudantes* para designar os extensionistas que participam do projeto, ou seja, os estudantes de Letras/francês.
- 4 «L'expérience transmise oralement est la source où tous les narrateurs ont puisé.»
- 5 «Mais si *être de bon conseil* a aujourd'hui une consonance quelque peu désuète, la faute en est à ce fait que la faculté de communiquer l'expérience décroît. C'est pourquoi nous ne sommes plus de bon conseil, ni pour nous ni pour autrui. Un conseil, en effet, est peut-être moins réponse à une question que suggestion à propos de la continuation d'une histoire (qui est en train d'être développée).».

Referências

BENJAMIN, W. Le narrateur. Réflexions à propos de l'œuvre de Nicolas Leskov. Trad. W. Benjamin. In: _____. Écrits français. Paris: Gallimard, p. 205-229, 1991.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. 1996. Disponível em: <<http://www.linguistic-declaration.org/index.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

CENTRO CULTURAL BRASIL-ALEMANHA. 2006. Entrevista com o Prof. Francisco Gomes de Matos. Disponível em: <http://www.ccba.com.br/asp/cultura_texto.asp?idtexto=607>. Acesso em: 28 jun. 2008.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.131-165.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: _____. ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (orgs.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília: UnB/Finatec; Campinas: Pontes, 2007, p. 71-107.

SOLER, R. *Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

Letra composta para a música

“Hey oh”, do grupo Tragédie

Construire la paix/Construindo a paz

construindo a paz (eh oh)
échanger l’amour (eh oh)
ça sera mieux (eh oh)
eh oh eh oh oh oh oh oh

construindo a paz (eh oh)
échanger l’amour (eh oh)
ça sera mieux (eh oh)

eh oh eh oh oh oh oh oh

vamos reunidos
il faut construire la paix
todos são bem-vindos
ensemble on peut le faire
o que se deve fazer?
aimer la nature

vai ser legal
c’est pas aussi tard
e são felizes
os que sonham que um dia vai mudar
é bom saber que
j’ai des amis

construindo a paz (eh oh)
échanger l’amour (eh oh)
ça sera mieux (eh oh)

eh oh eh oh oh oh oh oh

construindo a paz (eh oh)
échanger l’amour (eh oh)
ça sera mieux (eh oh)

Anexo

recebido em 1º jun. 2009 / aprovado em 17 nov. 2009

Para referenciar este texto:

BARQUETA, C.; DANTAS, M. P. Língua estrangeira, direitos linguísticos e inclusão social. *Dialogia*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 205-215, 2009.
