



FRANCOFONIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (FRANCÊS) À LUZ DA LEI 10.639/2003¹

Jane Margareth Ferreira²

Lucia Maria Assunção Barbosa³

Resumo: A francofonia tem sido defendida como uma forma de coabitação cultural, de respeito à diversidade, de solidariedade entre povos. A Lei nº 10.639/2003 garante o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira em todas as disciplinas do currículo escolar brasileiro, do Ensino Fundamental e Médio. Os materiais didáticos, contendo também elementos culturais podem contribuir para a promoção da educação para as relações étnico-raciais no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). Esta pesquisa se propõe a investigar como o ensino de cultura associado à francofonia e à lei 10.639/2003 um ensino que também vise à educação das relações étnico-raciais. Esta pesquisa, caracterizada como uma pesquisa-ação, de caráter interpretativista, foi realizada em ambiente de centro público de línguas e, ao concluí-la, esperamos contribuir para a reflexão sobre a inserção da cultura no ensino de línguas como um elemento provocador de reflexões, debates, formação do indivíduo, construção de novas perspectivas sociais e também desconstrução de valores relacionados à raça e preconceitos cultivados em nosso meio.

Palavras-chave: francofonia; ensino de cultura; lei nº 10.639/2003; educação étnico-racial; FLE.

FRANCOPHONY AND TEACHING-LEARNING OF FOREIGN LANGUAGE (FRENCH) IN THE LIGHT OF ACT 10.639 / 2003

Abstract: Francophony has been claimed as a way of cultural cohabitation, respect to diversity, and solidarity among peoples. The act 10.639/2003 ensures that History of Africa and Afro-Brazilian Culture must be taught in all disciplines in the Brazilian school curriculum in middle schools and high schools. Teaching materials containing cultural elements can contribute to promote education for ethnic-racial relations in teaching French as a Foreign Language. This research examines how teaching culture related to francophony and the act 10.639/2003 can foster a kind of teaching that also aims to educate for ethnic-racial relations. This research, characterized as an action research with an interpretative approach, was conducted in the environment of a public Language Center and as we conclude it, we hope to contribute for some reflection on the inclusion of culture in language teaching as an element that ignites reflection, debates, individual growth, builds new social prospects and also deconstructs values related to race and racism as they are framed in our environment.

Keywords: francophony; teaching culture; act 10.639/2003; ethnic-racial education; FLE.

FRANCOPHONIE ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LANGUE ÉTRANGÈRE (FRANÇAIS) À LA LUMIÈRE DE LA LOI 10.639 / 2003

¹ Este artigo é resultado de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

² Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e Prof.^a de Língua Francesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

³ Professora da Universidade de Brasília, integra o Programa de pós-graduação em linguística Aplicada, coordena o Neppe - Núcleo de ensino e pesquisa em português para estrangeiro.



Resumé: La francophonie est préconisée comme une forme de cohabitation culturelle, de respect de la diversité, de solidarité entre les peuples. La loi n   10.639 / 2003 garantit l'enseignement de l'histoire de l'Afrique et de la culture afro-brésilienne dans toutes les disciplines du programme scolaire brésilien. Les matériaux didactiques, contenant également des éléments culturels, peuvent contribuer à la promotion de l'éducation aux relations ethno-raciales dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). L'art cle se concentre sur comment l'enseignement de la culture associée à la francophonie et à la loi 10.639 / 2003 peut favoriser un enseignement qui vise également à l'éducation des relations ethno-raciales. Cette recherche, caractérisée comme une recherche-action, a été réalisée dans un centre de langue publique et, en conclusion, nous espérons contribuer à la réflexion sur l'insertion de la culture dans l'enseignement des langues comme élément d clancheur des réflexions. , débats, formation de l'individu, construction de nouvelles perspectives sociales et aussi déconstruction des valeurs liées à la race et aux préjugés cultivés dans notre environnement.

Mots-clés: Francophonie;  ducation de la culture; Loi 10.639 / 2003; L' ducation ethno-raciale; FLE.

FRANCOFON A E ENSE ANZA-APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA (FRANCES) A LA LUZ DE LA LEY 10.639 / 2003

Resumen: La francofon a ha sido defendida como una forma de cohabitaci n cultural, de respeto a la diversidad, de solidaridad entre pueblos. La Ley n   10.639 / 2003 garantiza la enseñanza de la Historia de África y de la Cultura Afro-Brasileña en todas las disciplinas del currículo escolar brasileño, de Educación Fundamental y Medio. Los materiales didácticos, que contienen también elementos culturales, pueden contribuir a la promoción de la educación para las relaciones étnico-raciales en la enseñanza de Franc s Lengua Extranjera (FLE). Esta investigación se propone investigar cómo la enseñanza de cultura asociada a la francofon a ya la ley 10.639 / 2003 una enseñanza que también se refiere a la educación de las relaciones étnico-raciales. Esta investigación, caracterizada como una investigación-acción, interpretativista, fue realizada en un centro público de lenguas y, al concluir, esperamos contribuir a la reflexión sobre la inserción de la cultura en la enseñanza de lenguas como un elemento provocador de reflexiones , debates, formación del individuo, construcción de nuevas perspectivas sociales y también d construcci n de valores relacionados a la raza y preconceptos cultivados en nuestro medio.

Palabras-clave: Francofon a; Enseñanza de la cultura; Ley n   10.639 / 2003; Educación  tnico-racial; FLE.

INTRODU O

A francofonia tem sido defendida como um espaço de trocas culturais, respeito e cordialidade entre povos, principalmente entre povos francófonos. Esses pressupostos também são divulgados pela Organiza o Internacional da Francofonia (OIF)⁴, uma entidade política que reúne diversos países vinculados ao idioma francês. A partir desta

⁴ Disponível em <<http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>> acesso em 12/12/2016.



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

Nossa pesquisa baseia-se nos dados gerados no decorrer de um curso de nível básico de FLE realizado no Centro Interescolas de Línguas de Ceilândia (CILC), cidade satélite do Distrito Federal, e tem como base os princípios da educação étnico-racial.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a contribuição da francofonia na aula de francês através de materiais didáticos de FLE e verificar as possíveis contribuições da Lei nº 10.639/2003 para o ensino de FLE em contexto brasileiro.

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

- Verificar de que forma a inserção do tema francofonia nas aulas de FLE pode promover o ensino de cultura.

- Articular um ensino voltado para a valorização da diversidade étnico-racial em contexto escolar.

- Apresentar ações que possibilitem aos professores e aos alunos, a aquisição da língua francesa por meio de um ensino que estimule construções, reconstruções, resgates e reflexões sobre visões culturais e identitárias.

Assim, temos as seguintes perguntas de pesquisa:

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

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

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

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS

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



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

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

Este excerto traduz uma preocupação importante desta pesquisa, que é buscar, inclusive através do ensino de línguas, refletir criticamente sobre nossa realidade e também provocar em nossos alunos essas reflexões. Pennycook (2007, p. 23) declara ser “[...] a favor de uma abordagem crítica para a Linguística Aplicada que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas.”

Kubota (2013) sugere aos professores maneiras de conduzir temas relacionados à cultura e à raça em sala de aula. A autora nos mostra que apesar de ser desenvolvida uma gama de recursos didáticos inovadores que estão disponíveis na área de ensino de línguas, as questões culturais são trazidas nesses materiais de maneira generalizada. Os temas mais recorrentes são “alimentação, moda, compras, viagens e feriados”, ao passo que questões relacionadas à raça “são evitados, pois, são controversos ou desconfortáveis” (Kubota, 2013, p. 130). A partir das colocações da autora, vemos que ao lidar com o ensino de cultura, temos a escolha de fazê-lo de forma superficial, sem grandes questionamentos, utilizando temas corriqueiros como receitas de cozinha, moda, turismo, dentre outros, sem provocar reflexões, nem ensinar nossos alunos a



terem uma leitura crítica do mundo, das relações e posturas sociais, enfim, maquiando a realidade, abstendo-nos de tocar em assuntos ligados aos problemas sociais. Também temos a opção de fazer o que pensamos ser o melhor a se praticar em uma sala de aula e que é inclusive a função da escola: provocar nos nossos alunos uma apreciação mais criteriosa a respeito dessa diversidade e levantar questionamentos sobre comportamentos, organizações sociais, maneiras de ver o mundo.

Diante do exposto, afirmamos a importância da cultura no ensino de línguas uma vez que ela reflete valores, ideologias, ações sociais. Portanto, faz-se necessário, ao lidar com o componente cultural em sala de aula, termos consciência sobre qual é o nosso posicionamento enquanto educadores, quais valores estamos trazendo para nossos alunos, para a comunidade na qual trabalhamos. Kubota (2013) atenta para uma postura crítica no ensino de cultura e questões de raça, temas que supomos serem pertinentes à educação, ainda mais quando se trata da comunidade na qual foi realizado este estudo: uma comunidade majoritariamente negra e desfavorecida socialmente.

LEI 10.639/03

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

A obrigatoriedade da Lei abrange todas as disciplinas do currículo escolar, do Ensino Fundamental e Médio e inclui no calendário escolar o “Dia Nacional da Consciência Negra”, dia 20 de novembro. Cavalleiro (2006) ao discorrer sobre os valores que são transmitidos através da educação ao longo da história do país afirma que

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



A autora também afirma que, ainda hoje, em decorrência das dinâmicas discriminatórias ocorridas ao longo da história do Brasil, faz-se necessária uma demanda por condições igualitárias entre os cidadãos brasileiros nos mais diversos âmbitos da sociedade e que a educação é um poderoso meio para a defesa dos direitos da população negra e para a extinção das disparidades sociais e raciais. Com base nas afirmações dessa autora, percebemos que se trata de um posicionamento no sentido de unir forças com teóricos e educadores em defesa da educação como meio de conscientização e transformação de uma sociedade.

De acordo com Cavalleiro (2007), a Lei 10.639/2003 é, também, resultado de uma das ações assumidas pelo Estado brasileiro em Durban, África do Sul, no ano de 2001, durante III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância. O Brasil levou um Documento Oficial⁵ para essa conferência, em que se declara historicamente responsável pelas injustiças e discriminações sofridas pelos descendentes de africanos e se compromete a realizar ações de reparação de tais fatos. A autora sempre ressalta a importância do trabalho e participação do Movimento Negro na reivindicação dessas ações:

Tendo em vista os desdobramentos na educação brasileira, observam-se os esforços de várias frentes do Movimento Negro, em especial os de Mulheres Negras, e o empenho dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos criados em universidades, que buscam a estruturação de uma política nacional de educação calcada em práticas antidiscriminatórias e anti-racistas. (Cavalleiro, 2006, p. 19)

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

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

Assim, entendemos que o ensino de línguas nos Centros Interescolares de Línguas da rede pública do Distrito Federal, que é o ambiente desta pesquisa, deva também se

⁵ Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância. (Cavalleiro, 2006 p.18)



voltar para a educação étnico-racial, uma vez que há um documento oficial que regulamenta tais atividades e a Lei 10.639/2003 abrange todos os contextos escolares brasileiros.

Praxedes (2010) em seu artigo *A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação* escolar reitera uma mudança de postura por parte dos envolvidos no processo educacional e chama a atenção para o respeito à diversidade.

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

Consideramos para esse trabalho a definição de Praxedes para eurocentrismo:

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

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

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

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

Consideramos a francofonia um rico aporte para a promoção da educação das relações étnico-raciais no Brasil, tendo em vista a premissa da diversidade e multiculturalidade. O universo francófono é composto por vários países africanos que podem ser um importante elemento para favorecer a aplicação da Lei nº 10.639/2003 em aula de FLE. Quantos poetas, pensadores, artistas compõem o universo africano e podem ser apresentados aos nossos professores e alunos? A possibilidade de promoção

do ensino étnico racial e de aprendizagem pode vir a ser consideravelmente proveitosa e enriquecedora, de acordo com as posturas dos educadores e com a escolha dos materiais didáticos.

MATERIAIS DIDÁTICOS

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

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

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

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

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

À vista disso, podemos inferir que não apenas os LD, mas os MD em geral, são carregados de ideologias, representações, estereótipos, etc, que influenciam as



construções identitárias, a maneira de pensar e ver o mundo dos aprendentes. Portanto, insistimos em afirmar que cabe a nós educadores, termos um olhar mais sensível para tais questões, a fim de evitarmos ir contra o objetivo maior da educação, que é formar pessoas conscientes, críticas, conhecedoras de suas realidades e capazes de transformá-las.

IDENTIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS

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

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

Segundo Gomes, a identidade negra também é construída através da história, das relações sociais. A autora afirma que:

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

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

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



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

FRANCOFONIA

O termo “francofonia”, de acordo com Pinhas (2004), foi criado pelo geógrafo francês Onésime Reclus, aproximadamente em 1880 para se referir à comunidade lingüística e cultural do império colonial francês. Segundo Araújo (2005), Léopold Sédar Senghor⁶ retomou o termo em 1962, que “se aplica a essa realidade geográfica, lingüística e cultural que reúne todos aqueles que fazem o uso da língua francesa enquanto língua materna, segunda língua, língua de comunicação ou de cultura.” (Araújo, 2005, p. 1)

De acordo com a Organização Internacional da Francofonia (OIF)⁷, hoje o vocábulo francofonia:

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

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

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

A OIF é uma instituição intergovernamental composta por 84 Estados e governos, sendo que dentro dos 84 Estados, 54 são Estados membros, 26 são Estados observadores e 04 são Estados associados.

Quadro 1. Países membros, associados e observadores da OIF, tradução nossa.

Africa Ocidental	Mauritânia	Croácia
Benin	Tunísia	Ex República Iugoslava da
Burkina Faso	Catar	Macedônia
Cabo Verde	América-Caraíbas	França
Costa do Marfim	Argentina	Geórgia
Gana	Canadá	Grécia
Guiné	Canadá Nova Brunswick	Hungria

⁶ Primeiro presidente da República do Senegal. Escritor e idealizador da Francofonia como comunidade lingüística. Considerado o “pai da Francofonia”. (ARAÚJO, 2005)

⁷ Disponível em <http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>. Acesso em 02/01/2017.



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

Legenda:

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

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

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

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

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



“ação sobre o *corpus*” da língua. Ao caracterizar a ação sobre o *status* da língua, Calvet afirma que:

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

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

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

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

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

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

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

[d]e toda forma, independentemente da exatidão dos números, essas pessoas vivem em situações sociolinguísticas muito diferentes, que vão de lugares onde o francês é uma língua altamente dominante (França, Québec, uma parte da Bélgica) a países onde é apenas a língua do Estado (ou seja, do ensino, da administração, da justiça, etc.), falado por aproximadamente 10% da população é o caso dos países da África francófona). Essas situações se diferenciam também pelas línguas com as quais o francês é ali confrontado. Existem países onde o francês coexiste praticamente com apenas uma língua, como a Tunísia;



outros onde ele coexiste com dezenas, até mesmo centenas de línguas (Senegal, Camarões, Zaire). E, enfim, essas situações se diferenciam pelos tipos de relações entre as línguas, onde o francês pode ser a língua dominante (como na África) ou a língua dominada (como no Canadá ou na Louisiana). Em alguns desses países, surge um problema sociolinguístico importante: eles se encontram numa situação de diglossia, mas com a particularidade de que a maioria da população não fala a “variedade alta”, a língua oficial se encontra, portanto, excluída de fato da vida pública, do ensino etc. (Calvet, 2007, p. 137)

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

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

Calvet nos mostra que a política francófona da França, apesar de ter mudado de discurso em 1989 durante a conferência de Dakar, defendendo uma suposta parceria entre as línguas, continua com o mesmo posicionamento em relação à África, não favorecendo as línguas nacionais.

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

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

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

Desse modo, este estudo propõe um ensino da língua francesa que ultrapasse o habitual eurocentrismo e seja mais expansivo, que vá ao encontro da globalização, ao



respeito entre povos e culturas, que busque conhecer outras faces do mundo francófono, que favoreça trocas e o respeito mútuo.

Além da visão de Calvet, trazemos para este trabalho a perspectiva do Senegalês Ndiaye (2014)⁸, sociólogo e pesquisador em história, a respeito da francofonia no continente africano. O autor apresenta algumas questões sobre a “relação que o locutor africano francófono tem face à língua francesa” e afirma que é necessário “acabar com o mito do francês concebido como língua africana”. Para Ndiaye (2014), segundo o autor, a exemplo do Senegal, tal mito deve-se a forte aculturação das elites africanas. Ndiaye (2014) afirma que o posicionamento do poeta e Ex-Presidente senegalês, Léopold Senghor a respeito da língua francesa, contribuiu também para supervalorização da língua francesa no país. Senghor afirmava que

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

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

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

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

⁸ Disponível em <<http://www.buala.org/pt/a-ler/o-frances-a-francofonia-e-nos>> Acesso em 16/03/2017.



METODOLOGIA

Ao discorrerem sobre a pesquisa em educação, Lüdke & André (1986), afirmam que a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Desse modo, esta pesquisa baseia-se nos paradigmas qualitativos. Buscamos verificar como o ensino de cultura nas aulas de FLE pode se apoiar no tema francofonia e também promover uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

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

A investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação; métodos de coleta, análise e interpretação dos dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos baseiam-se em dados de texto e imagem, têm passos singulares na análise dos dados e se valem de diferentes estratégias de investigação. (Creswell, 2010, p. 208)

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

CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC), um centro público de línguas do Distrito Federal. Ceilândia é uma Região Administrativa do DF situada a 26 km do Plano Piloto e tem uma população estimada de 489.351 habitantes em 2015, dos quais 68,4 % são imigrantes da Região Nordeste do Brasil.

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



Os 16 alunos participantes dessa pesquisa pertencem ao do curso de Francês, com idade entre 14 e 18 anos. A maioria cursa o 9º ano do ensino fundamental ou o 1º ano do ensino médio. Dentre os 16 alunos, 14 se declaram pardos, 05 pretos e quatro brancos, de acordo com a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Consideramos para essa classificação o posicionamento de Gomes (2005) que afirma que “Negras são denominadas aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (Santos, 2002 *apud* Gomes, 2005, p.39).

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

As professoras participantes são as duas professoras regentes responsáveis pelas duas turmas e gentilmente cederam os horários do primeiro bimestre para a realização deste trabalho. Ambas são moradoras de Ceilândia e pertencem ao quadro efetivo da SEEDF. Ambas participaram desta pesquisa fazendo um relato das aulas que elas observaram e também responderam a um questionário.

A professora pesquisadora atuou como professora do CILC durante dezessete anos, sendo que durante esse período também exerceu a função de coordenadora do curso de francês por alguns anos.

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

ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, compilamos as respostas das duas turmas em virtude do trabalho realizado ter sido o mesmo em relação ao material fornecido, às temáticas trabalhadas e atividades realizadas. Creswell (2010) afirma que os pesquisadores qualitativos, após a coleta de dados, “examinam todos os dados, extraem sentido deles e os organizam em categorias ou temas que cobrem todas as fontes de dados” (Creswell,



2010, p. 217). Baseando-nos nos estudos do referido autor, dividimos os dados nas categorias que apresentaremos a seguir.

RESSIGNIFICAÇÃO DA NOÇÃO DE FRANCOFONIA APÓS AS AULAS

Após as aulas ministradas, podemos observar que houve uma maior identificação de países francófonos, dentre eles: Mondálvia, Haiti, Camarões, República Democrática do Congo, República do Congo, Bélgica, Guiana Francesa, Suíça, Marrocos, Madagascar, Senegal, Canadá. Ressaltamos que o Canadá foi fortemente mencionado e percebemos também grande incidência dos países como Madagascar e Senegal. Houve ainda várias considerações dos alunos sobre os países francófonos:

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

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

Podemos depreender a partir das apreciações dos estudantes, que houve uma expansão da compreensão sobre os países de língua francesa através da temática trabalhada. Os estudantes gostaram de saber que estão aprendendo uma língua que é usada em outros países, ou seja, que a língua francesa não está restrita à França. De acordo com o depoimento escrito de uma das professoras participantes,

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

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

Baseando-nos na definição de eurocentrismo de Praxedes (2010), identificamos também que os alunos reconheceram países não apenas situados no continente europeu, com isso, inferimos que não houve uma priorização do recorrente e histórico enfoque eurocêntrico durante as aulas.



A FRANCOFONIA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA

Ao perguntamos se os alunos gostaram de conhecer outros países de língua francesa ao longo das aulas e todas as respostas foram afirmativas. Verificamos a grande incidência dos termos “culturas novas, culturas distintas, aspectos culturais, diversidade cultural” e a “importância de conhecer países francófonos”. Diante do exposto, inferimos que o emprego da francofonia durante as aulas, favoreceu o ensino de língua enquanto cultura, com base nas palavras de Kramersch (2005). Wolton (2009) que vê a francofonia como instrumento para a diversidade, “em que o papel da cultura, isto é, o protagonismo dos idiomas, das religiões, dos valores, das representações, dos patrimônios... é essencial” (Wolton, 2009, p. 21).

As professoras participantes consideraram o ensino da cultura como algo relevante para as aulas ministradas e percebemos que a francofonia foi um suporte valioso para se trabalhar língua e cultura na aula de FLE.

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

A RELEVÂNCIA DOS TEMAS APRESENTADOS

Todos os alunos demonstraram aprovação quanto à seleção dos assuntos explorados durante as aulas. A maioria afirmou que seus conhecimentos foram ampliados. A seguir, destacamos:

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

O aluno construiu seu conhecimento enquanto cidadão, ou seja, houve uma carga de valores sociais importantes para esse aluno enquanto ele estudou uma língua estrangeira. Retomamos assim, as colocações de Pennycook (2007) ao propor um ensino de línguas voltado para as demandas de ordem sociais e políticas. Como o autor afirma, “como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação,



uma confluência de dois aspectos mais essencialmente políticos da vida” (Pennycook, 2007, p. 22). Portanto, entendemos que a relevância dos temas é notória.

A DEMANDA POR UM TRABALHO PEDAGÓGICO SISTEMATIZADO PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

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

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

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

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

As declarações das professoras participantes confirmam o que os teóricos têm apresentado em seus estudos sobre a falta de formação específica para cumprimento da lei em questão.

A AULA DE LÍNGUAS: UM ESPAÇO PARA AÇÕES

A aula de língua estrangeira também é um espaço para busca pela humanização, para debates que girem em torno de problemas sociais, construções identitárias, relativizações, desenvolvimento do pensamento crítico. Alguns alunos relataram que usar a língua estrangeira para debater problemas sociais, racismo, francofonia, foi uma



experiência profícua. A seguir, expomos algumas declarações dos alunos a esse respeito:

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

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

Uma das professoras participantes afirmou:

“A língua francesa foi estudada, aperfeiçoada e também trabalhada como instrumento de compreensão do mundo de forma mais solidária. Foi oferecida aos alunos oportunidades de conhecer produções intelectuais e culturais de pessoas negras de países diferentes e percebi um grande sentimento de aproximação e identificação que permanecerá como importante momento de formação crítica entre os jovens com quem a professora Jane trabalhou.”

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

AINDA HÁ UMA IDENTIFICAÇÃO NEGATIVA DE PAÍSES AFRICANOS

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

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

“Nesses países que sofrem muito mais que aqui”

Também houve uma generalização:

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

A partir das asserções dos estudantes, percebemos que pode ser feito um trabalho nas aulas para um melhor entendimento das realidades sociais de outros países

O INCENTIVO PARA BUSCA DE OUTROS CONHECIMENTOS



Perguntamos aos alunos quais temas eles gostariam que fossem tratados em outros momentos ao longo do curso e os assuntos mais citados foram: feminismo, violência contra a mulher, legalização do aborto, LGBTfobia, homofobia, intolerância religiosa, *bullying*, corrupção, guerras mundiais, dentre outros. Com base temas sugeridos pelos alunos, percebemos que os assuntos mais demandados, fazem parte de temas que têm sido fortemente questionados na sociedade atual. As questões relacionadas ao feminismo são as mais solicitadas. Assim, vemos que os temas abordados durante as aulas foram incentivadores para a busca de outros assuntos que preocupam a sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

A utilização do tema francofonia é enriquecedora para propiciar a mudança do enfoque eurocêntrico comumente dado ao ensino de FLE e fazer os alunos experimentarem outras possibilidades, como o estudo de países francófonos localizados em outros continentes e também os países africanos francófonos.

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

Estamos convictos de que os efeitos dos materiais de ensino elaborados de acordo com a Lei nº 10.639/2003 favoreceram a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua francesa através de uma didática voltada para a educação étnico-racial, para o desenvolvimento do pensamento crítico e construção identitária de todos os envolvidos nesse trabalho. Houve aprendizado das duas partes: estudantes e professores. Houve a expansão da noção de francofonia, a reflexão sobre questões de



raça e preconceitos, a valorização das discussões e o fomento para a busca de outros temas e inquietações que tocam os nossos jovens em suas relações com o mundo.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 07/03/2017.

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

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

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

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

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

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

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

GOMES, NILMA LINO. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003*. SECAD. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p.39-62.

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

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

KUBOTA, Ryuko. Critical Explorations of Multiculturalism and Race: language teachers reflecting on public events in the news. In: FIGUEIREDO, Carla Janaína/MASTRELA-DE-ANDRADE, Mariana R. (Orgs.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

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

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

MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Brasília, 2000, 161p. Dissertação (Mestrado



em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2000.

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

NDIAYE, KHADIM. *O francês, a francofonia e nós*. In: Buala. Trad. Maria José Cartaxo. Lisboa – Portugal. (2014). Disponível em <http://www.buala.org/pt/a-ler/o-frances-a-francofonia-e-nos>. Acesso em 16/03/2017.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

Recebido em outubro de 2017
Aprovado em novembro de 2017