PLURILINGUISMO: APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA E INCLUSÃO SÓCIO-CULTURAL

Rudson Edson GOMES SOUZA[1]
[1] UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria José de ARAÚJO GADELHA[2]
[2] SME, Secretaria Municipal de Educação de Natal
rudsongomes@msn.com, mj-gadelha@hotmail.com

RESUMO

O artigo descreve a metodologia e alguns resultados de pesquisa de doutoramento inserida em projeto de extensão universitária que objetiva a inserção da disciplina de intercompreensão de línguas românicas na matriz curricular no município de Natal/Brasil. Os primeiros resultados coletados na Escola Municipal Terezinha Paulino com 90 alunos dos anos finais apontaram para algumas leituras de como um processo de ensino e aprendizagem plurilingue foi capaz de possibilitar tanto a melhoria da própria língua materna por parte de um sujeito único, quanto colaborou para uma melhor percepção do mundo ao seu redor com todas as suas diferentes nuances. A identidade do sujeito favoreceu à (re)apropriação da cultura e caminhos que os levaram a construir significados e dar sentido ao espaço social.

PALAVRAS-CHAVES: Intercompreensão, diversidade cultural, inserção curricular.

1. Introdução

A identidade é relacional, marcada pela diferença, sustentada pela exclusão, é histórica, pode ser contestada e "descreve o processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades" (SILVA 2000, p. 18). O conceito de intercompreensão passa a desempenhar um papel fundamental em didática de línguas uma vez que implica o protagonismo do sujeito (que pode se apropriar de uma outra identidade para reconstruir a sua) falante que procura assimilar e sistematizar conhecimentos linguísticos em contextos interativos. Essa interação com a ausência ou similaridade apontadas anteriormente, está diretamente conectada com o processo de intercompreenção e plurilinguismo.

A diversidade linguística e a diversidade cultural são características das sociedades atuais que não podem continuar a serem excluídas nos meios escolares. A escola deve usar as diferenças culturais e linguísticas dos alunos como ponto de referência na construção de um clima de abertura ao outro e de valorização das diferenças individuais, das identidades. Silva (2009, p.73) inicia uma crítica a um possível apelo benevolente e "vago" do multiculturalismo à tolerância para com a diversidade o que acaba por, segundo ele, neutralizar a identidade e a

diferença. Entretanto, nesse ponto em específico, atrevo-me humildimente a discordar, em parte, dessa crítica utilizando o mesmo termo usado pelo autor, “vago”, caso não levarmos em conta o contexto da interação plurilingue que é oposta a universalização quando da busca de uma egemonia línguística, que até mesmo pode ser aceita e validada em contextos para fins mais comerciais que pedagógicos, o que é o caso da indiscutível importância do inglês para fins de trabalho num contexto mais geral, do espanhol para o MERCOSUL e até do Chinês, levando-se em conta os mercados emergentes.

No meio escolar, comum e palpável, deve perspectivar-se como contexto de interação plurilingue, pluricultural e democrático que integra sujeitos com características próprias e igualdade de direitos. Esse ponto influencia diretamente a língua materna do aluno e toda a carga cultural e que faz dela, talvez, a principal caracterizadora da identidade ou identidades desse sujeito. A aprendizagem de várias línguas pode ser um instrumento de enriquecimento cultural. Conhecer outras línguas e outras culturas dá aos cidadãos a possibilidade de participar ativamente na construção de um espaço multilingue e multicultural comum onde a diversidade tem que conviver com a globalização.

1.1. Convergência entre línguas estrangeiras e língua materna

Desenvolver o plurilinguismo dos aprendentes parece mais importante do que aprender línguas como entidades estanques e separadas ou como sistemas linguísticos unos e fechados. A promoção da competência plurilingue deve basear-se em uma reapreciação do papel da língua materna na aprendizagem de outras línguas, assim como na caducidade do modelo de locutor nativo no contexto de aprendizagem duma língua estrangeira. Pode ser essencial que os professores de línguas adotem uma perspetiva holística no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras e que promovam o trabalho colaborativo no domínio das aprendizagens verbais. Os professores de línguas devem ser capazes de estabelecer pontes entre línguas, culturas e aprendizagens, devem demonstrar abertura e sensibilidade em relação a outros e devem ainda ser capazes de modelar e promover conhecimentos e atitudes interlinguísticas e interculturais, variadas identidades das pessoas e suas representações.

Essa promoção implica na grande noção de intercompreensão na sua dimensão prática, que deve levar os alunos a desenvolverem capacidades plurilingues, deve estimular a compreensão da alteridade e deve levar os aprendentes a construirem a sua linguagem num contexto paradigmático crítico reflexivo. O primeiro ciclo do ensino básico, como o seu nome mesmo já indica, está na base do nosso sistema educativo e deve proporcionar aos alunos

alicerces firmes a partir dos quais se torne possível construir um percurso educativo variado e enriquecedor. Deve ainda estimular a aquisição de competências, atitudes e conhecimentos básicos que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos (em uma constante e provável tempestade de identidades).

A iniciação à aprendizagem de línguas pode e deve ser feita no âmbito desse ciclo de ensino. É essencial que essa aprendizagem seja adequada ao estado de desenvolvimento dos alunos e se baseie nos conhecimentos e competências que possuem, evidentimente tendo a sua língua materna e bom domínio da mesma não apenas como ponto de partida, mas como objetivo final. Deve ainda favorecer atitudes de aceitação e respeito pelo outro e privilegiar a construção de competências de comunicação intercultural. No domínio da intercompreensão, a construção de sentidos é um processo social que se desenvolve em contextos interativos com o trabalho colaborativo dos interlocutores. A intercompreensão pode construir-se a partir do reconhecimento e da valorização da diversidade linguística e cultural que nos rodeia, o que seria a reconstrução constante das nossas próprias identidades. Inicialmente, a intercompreensão pode ser apenas a compreensão de outras línguas, expressando-se cada um dos locutores, oralmente ou por escrito na sua língua materna. Numa fase posterior, os locutores podem desenvolver a sua capacidade nas línguas que compreendem e podem expandir assim as suas competências plurilingues. A intercompreensão implica a operacionalização de competências linguísticas e não linguísticas, constrói-se a partir do conhecimento que o sujeito tem e baseia-se na sua capacidade de mobilizar aquilo que sabe (a partir também do conhecimento de outras identidades) para procurar compreender o que lhe é desconhecido. Baseia-se num conjunto de estratégias e de competências comunicativas que podem estar ao alcance de muitos com esforço e empenho. Implica ainda uma panóplia de atitudes e valores que necessariamente incluem o respeito e a curiosidade por outras línguas e outras culturas podendo tornar, assim, mais fácil e prazeroso o aprendizado da sua própria língua.

1.1.1. Intercompreensão e identidade na prática escolar

Para Andrade, Araújo e Sá, Moreira & Sá:

> Nesta linha, a noção de intercompreensão passa a constituir-se como um conceito-chave em didáctica de línguas, já que a sua compreensão e actualização, nas práticas de ensino, implicam uma atenção ao sujeito-falante que aprende (aos seus múltiplos repertórios) na relação que consegue estabelecer com as situações de comunicação verbal, bem como uma atenção ao contexto em que o sujeito se insere e à sua relação com os outros, abrindo-lhe novas perspectivas de relacionamento intercultural, num

> processo em que a capacidade de transferência não pode ser esquecida. A intercompreensão acaba por ser uma noção que, no repertório didáctico do professor/educador, mobiliza a preocupação de reintroduzir o sujeito na construção da linguagem, num paradigma crítico-reflexivo, onde esse mesmo sujeito é confrontado com a diversidade linguística e cultural (múltiplos códigos, linguagens, culturas, sujeitos), em contextos simultaneamente locais e globais de comunicação, onde a diversidade pode ser apreendida e reconstruída na relação com o outro. (2007, p. 3-4).

Esses autores divulgaram através de um projeto intitulado ILTE[1] e que se constituiu como uma rede internacional em torno de questões sobre a formação de professores de línguas, com a finalidade de preparar esses mesmos professores para o tratamento da intercompreensão para o ensino de línguas, estudos de análises de relatórios de viagens de estudantes que apontava para uma tomada de consciência a partir de um conceito de intercompreensão que direcionava o papel das línguas à construção de um mundo que desejavam ser diverso (plural), mas que permitisse a cada indivíduo sua própria identidade, singular e plural ao mesmo tempo, marcada pela cultura e também pela história e "jogada entre o outro e o eu" (p. 9).

Essa tomada de consciência dos vários papéis das línguas e suas funções demonstrou que os sujeitos aumentavam os seus próprios conceitos de língua, ampliando a visão inicialmente estrutural e instrumental que outrora fechada como mero objeto de comunicação convertia-se em perspectivas que percorriam desde uma função de afirmação da identidade linguística até funções socioculturais, históricas, espirituais e emocionais. A língua não teria, então, uma mera função comunicativa, mas como um elo que une o indivíduo ao seu passado, "serve de base à sua vitalidade social, emocional e espiritual. Ela representa o símbolo mais determinante para a afirmação da identidade de uma cultura" (p. 9). Esse conceito sintetiza a vontade desses estudantes à necessidade de preservar as línguas ou de proteger o patrimônio cultural. Nesse quadro, a intercompreensão abre questionamentos sobre o compromisso entre educação, sujeito e sociedade, sendo caracterizada como um processo em curso, nunca finito e completo, mas dinâmico pelo seu movimento de avanço e recuo, produzindo uma relação entre as línguas e aqueles que as falam, relação essa de natureza dialógica e polifônica; uma verdadeira construção às múltiplas vozes.

Quanto ao componente curricular, em estudo exploratório sobre a inserção curricular da intercompreensão nas escolas de educação básica da França, Carrasco Perea (2003) aborda

[1] "No âmbito do Projecto ILTE, a equipa portuguesa produziu quatro módulos de formação de professores, que dão corpo ao site de formação à distância (www.dte.ua.pt/ilte) e que actualizam, de modo diferente, o conceito de intercompreensão" (ANDRADE, Ana Isabel; ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MOREIRA, Gillian & SÁ, Cristina, 2007).

aspectos quanto aos futuros professores da educação de nível primário e o entendimento mútuo em línguas românicas daquele país. Para essa autora, a formação continuada em LE apresenta dois grandes desafios: a diversificação das línguas ensinadas nas escolas primárias e à formação de professores qualificados. São questões que estão interligadas, pois para haver a garantia de que essa escola possa oferecer uma diversificação na oferta de línguas, é preciso formar os professores em tantas línguas quanto for possível. Esses dois objetivos, segundo ela, só podem ser alcançados a partir da incorporação da intercompreensão em línguas românicas na grade curricular das escolas. Essas opções aparecem como prioridade particularmente adequada para o ensino de LE na escola primária, principalmente porque além de uma possível utilização imediata, pode contribuir para a consolidação da aquisição da LM através de comparações com a língua-alvo onde é possível identificar tanto a alteridade quanto a diversidade linguística e cultural, além de capacitar o aluno a reconhecer a presença da pluralidade linguística e cultural em um ambiente próximo ou distante.

Os resultados desse estudo mostraram que, embora exista uma pequena predominância ao ensino de línguas não românicas por parte dos professores franceses, o componente românico está presente e poderia ser valorizado especialmente em uma educação de formação para o desenvolvimento da capacidade de compreensão em línguas concentrando-se em comparações interlinguísticas. Isto porque os resultados também revelaram como as três LE românicas predominantes no sistema educacional francês – espanhol, italiano e em escala menor o português – parecem estar próximas pela escrita, especialmente pela facilidade com que essas línguas eram identificadas pela maioria dos professores, embora não a tenham estudado anteriormente.

1.1.2. Identidade cultural e educação plurilingue

Para contribuir a uma melhor aplicação dos valores e princípios da educação intercultural e multilingue ao ensino de línguas, o Fórum de Políticas para os Direitos dos Alunos a uma Educação Igualitária e de Qualidade[2], realizado em novembro de 2010 na Suíça, preparou um documento[3] com ideias e propostas desenvolvidas como recursos de referências à educação

[2] Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles. Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010.

[3] Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.

intercultural e que se encontra publicado em uma plataforma na internet. No documento do Fórum, o que denominam de uma educação plurilingue e intercultural,

> [...] responde ao direito de todos à educação de qualidade; habilidades, conhecimentos, disposições e atitudes; diversidade de experiências de aprendizagem, a construção individual e coletiva da identidade cultural e que ao mesmo tempo serve para aumentar a eficácia do ensino e melhorar a contribuição das lições para o sucesso escolar das populações mais vulneráveis, bem como para a coesão social. (2010, p. 3).

O texto do documento é construído em três etapas: primeiro oferecendo princípios de construção ou melhoria de mudanças didáticas e pedagógicas no currículo escolar que considere os efeitos da educação multilíngue e intercultural; em seguida apresenta um aprofundamento sobre como identificar e integrar o conteúdo curricular e os objetivos específicos dessa proposta educacional, respeitando as especificações de cada uma das línguas envolvidas; e por fim, fornece ferramentas e listas de referência para os formadores através de materiais de leitura disponíveis na plataforma anteriormente mencionada.

O termo competência multilingue é definido como a capacidade de mobilizar variados recursos linguísticos e culturais para atender às necessidades de comunicação ou interação, e se refere ao repertório que cada indivíduo possui, dos recursos adquiridos em todas as línguas conhecidas ou aprendidas e às culturas associadas a esses idiomas. A competência intercultural é apresentada como uma capacidade que permite estabelecer ligações entre a aprendizagem cognitiva e afetiva às novas experiências que vão desempenhar um papel de mediação entre os participantes em no mínimo dois grupos sociais e/ou culturas, ou mesmo à possibilidade de questionar aspectos geralmente considerados como evidentes em seu próprio grupo cultural.

Byram & Zarate (1994) destacam o processo político-cultural, em particular, como fator fundamental para a aprendizagem de línguas, uma vez que a linguagem em sendo utilizada como intercâmbio social, as atitudes e motivações dos alunos em relação ao aprendizado da língua alvo aos falantes da língua e sua cultura, afetará na maneira como eles responderão ao que são expostos. Em outras palavras, essas variáveis afetivas podem determinar o ritmo e o grau de aprendizagem da LE e da LM.

O aspecto cultural se mostra, nesse contexto, como sendo fundamental para o desenvolvimento de experiências comunicativas, uma vez que, segundo Hutchinson & Waters (1996), a essência da aprendizagem constitui em ligar novas informações ao conhecimento prévio sobre determinado tópico, a estrutura ou o gênero textual e estratégias de aprendizagem e a construção dos significados dependem da habilidade do aprendiz de refletir,

controlar, planejar, monitorar a compreensão e revisar os usos dessas estratégias através, por exemplo, da leitura como fonte de diversos tipos de informação sobre uma língua, o povo que a fala e sua cultura, sendo o contexto ideal para apreensão de vocabulário e sintaxe em contextos significativos, permitindo ao aluno a assimilação das novas informações apresentadas, tornando esse contexto como sendo também importante e fundamental à expansão do conhecimento, além de explicitar uma função maior para o ensino de LE nas EP, qual seja ajudar o aluno a se inserir, enquanto cidadão, em um mundo plural ou mesmo melhorar o seu desempenho em habilidades da sua própria língua.

2. Inserção curricular da intercompreensão em línguas românicas

Segundo dados do IBGE, de setembro de 2010, um em cada cinco brasileiros de 15 anos ou mais (20,3% do total) são considerados como analfabetos funcionais pela pouca capacidade em utilizarem a leitura e a escrita em atividades da vida diária que requerem tais habilidades. Essa problemática nos levou a considerarmos a possibilidade de inserir uma nova disciplina na grade curricular da educação básica para observarmos os efeitos da compreensão da escrita em alunos da educação básica que se enquadram nesse perfil apontado pelas estatísticas do governo brasileiro. Por todos os aspectos didático-culturais aqui apresentados quanto ao plurilinguismo e à intercompreensão de línguas românicas ao ensino de línguas, foi possível percebermos duas possibilidades de trabalho: o trabalho com línguas românicas inseridas no contexto de alguma disciplina qualquer da grade curricular (naturalmente a escolha mais óbvia cairia sobre aulas de línguas estrangeiras) ou à inserção de uma disciplina específica denominada de intercompreensão de línguas românicas.

2.1. A intercompreensão em ação: percursos e metodologia

O tipo de metodologia e abordagem selecionadas para a realização do estudo, além dos instrumentos de pesquisa que foram utilizados a fim de juntar informações que pudessem apresentar caminhos para responder as questões sugeridas, esteve diretamente relacionado ao contexto geral da pesquisa e ao perfil dos seus sujeitos. O estudo se deu mediante uma pesquisa mista (quantitativo-qualitativa) de tipologia denominada de ação, com alunos da educação básica em uma escola pública da cidade de Natal, (grande polo turístico internacional situado no litoral nordeste do Brasil, sendo o ponto mais próximo desse país com a Europa e África), onde optamos por inserir uma disciplina própria na grade curricular;

confecção, publicação de um caderno de atividades impresso com conteúdo similar àquele trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa, idioma falado no Brasil, com atividades em francês, espanhol e italiano.

O contexto da investigação pressupôs a participação dos alunos principalmente com atividades intensa de leitura e por meio do caderno de atividades de intercompreensão de línguas românicas com textos nas línguas românicas espanhol, francês, italiano, seguindo o conteúdo ministrado pelo professor de português, o que permitiu a coleta de dados através de observação participante, questionários, anotações, aulas de campo, vídeo-aulas, filmagens e atividades escritas. Esse tipo de metodologia proporcionou também a possibilidade de intercâmbio virtual entre alunos brasileiros e a cultura de outros países de línguas com origem românica.

O caminho utilizado para se chegar à inserção de uma disciplina específica de intercompreensão na escola pública de educação básica foi percorrido desde a inserção da mesma disciplina no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no segundo semestre de 2010, passando pela participação dos autores da pesquisa na formação de formadores em intercompreensão da Plataforma *Galapro*, como formandos e, posteriormente, formadores até a sessão de 2011, além de projeto político-pedagógico apresentado à Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Natal aprovando a inserção de disciplina com carga horária mínima semestral de 20 aulas em caráter de experimento.

2.1.1. Da investigação preliminar à intervenção

Segundo Thiollent (1994), a metodologia de pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é orientada e associada a diversas formas de ações coletivas com o objetivo de solucionar problemas ou promover transformação. Tentamos promover um vínculo entre o raciocínio hipotético diante de uma exigência científica e a comprovação de natureza argumentativa que tenta e não se caracteriza como apenas uma técnica estatística de caráter restritivo, mas a realidade observada passou por ações que foram objeto de deliberação, reflexão, representando um alcance que não venha a criar falsas expectativas aos olhos da sociedade. Houve uma participação ativa dos autores com os atores da pesquisa e a distância esteve cada vez menor em se tratando dos resultados com possíveis decisões e ações, que são mais recorrentes que em uma pesquisa tradicionalmente qualitativa ou apenas quantitativa. Do ponto de vista científico, organizamos subsídios para aplicar a pesquisa sem excessos de uma postura convencional, com maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de

investigação por meio de ações concretas que possibilitaram a captação de informações através da mobilização dessas mesmas ações em um nível mais realista e divulgação constante de informações dentro e fora da população estudada, em congressos, e através de artigos que contribuem para avançar o debate, produzir mais conhecimentos, e se fazendo adquirir experiência acerca da questão abordada.

Há muitas tarefas realizadas dentro do processo que podem não ser consideradas como fases, haja vista alguns temas intermediários serem atemporais pelo próprio caráter de ação o qual provocou um vaivém constante entre a fase exploratória e a divulgação dos resultados, o que naturalmente dependeu da dinâmica interna do grupo pesquisado e de outras circunstâncias. Basicamente, quatro etapas foram marcadas no estudo: a investigação preliminar, as hipóteses (que preferimos marcar como instruções ou diretrizes, pois possui um caráter bem menos rígido), a intervenção e o acompanhamento.

O nosso estudo limitou-se, numa primeira etapa, a análise e observação em duas turmas de 9º ano (alunos entre 13 e 15 anos) da Escola Municipal Terezinha Paulino, a partir da inserção da intercompreensão de línguas românicas com uma aula semanal, e com uma terceira turma de 9º ano denominada de turma de controle, durante um semestre do ano letivo de 2011. A turma de controle foi aquela que não recebeu a nova metodologia, ou estímulo, para ulteriores comparações com as turmas atuantes na pesquisa. A turma de controle foi selecionada de acordo com o critério de melhor rendimento escolar e melhor regularidade de notas. As duas turmas de pesquisa foram selecionadas pelo baixo rendimento e irregularidade de notas. A intenção foi verificar os efeitos da nova disciplina nessas últimas turmas. O grupo de controle contou com cinco aulas semanais de língua materna, enquanto os grupos observados sob o efeito da intercompreensão tiveram a carga horária de língua materna reduzida para quatro aulas semanais durante todo o semestre da intervenção principal e coleta de dados.

A investigação preliminar constituiu, num primeiro momento, da sensibilização das turmas por meio de vídeos nas três línguas românicas citadas. Essa sensibilização foi precedida por diagnóstico sociocultural das turmas para uma investigação da participação ou não em experiências semelhantes, representações e crenças quanto ao problema em destaque, rendimento escolar, possíveis soluções, dentre inúmeras perguntas, por meio de questionário que nos proporcionou explorar melhor os problemas dos potenciais interessados, os alunos. Com a identificação do problema da baixa competência em compreensão da escrita nessas turmas, a teoria entrou já no plano de organização prática da pesquisa para a geração de ideias

e diretrizes, pois não bastaria o nosso conhecimento e a evidência sabidamente conhecida até mesmo pelos próprios participantes para uma identificação mais concreta entre o caminho a ser percorrido do problema à solução.

O segundo passo constituiu na discussão quanto à hipótese de intervenção. Essa hipótese não foi simplesmente definida como suposição, por isso pretendemos chamar de diretrizes que nortearam a ação por meio de um plano normativo que orientou a ação com base em aspectos estratégicos e táticos, tentando alcançar objetivos mais eficientes entre duas hipóteses excludentes: há interferência na aprendizagem e como acontece; não há interferência na aprendizagem. Este esquema pode ser explicitamente entendido em trabalhos com a metodologia de pesquisa-ação como em Humbert (1978) e Merlo (1982) onde as diretrizes do "objeto-problema" dependem de possibilidades de comprovação e pertinência com relação à ação. Para tal, utilizamos continuamente o caderno de atividades e resultados de avaliações da disciplina de português como indicadores de elementos que puderam ser observados e mensurados em função de sua capacidade de verificação.

A fase de intervenção ocorreu de maneira mais efetiva entre os meses de agosto e dezembro de 2011, cumprindo a carga horária estabelecida para a disciplina pelo projeto político-pedagógico do município com o desenvolvimento das atividades já mencionadas. Escolhemos a posição de valorização de critérios de representatividade qualitativa por amostragem quantitativa estaticamente controlada, o que significa que trabalhamos um grupo menor de sujeitos escolhidos intencionalmente em função da sua representatividade em relação ao assunto pelo conjunto de características e parâmetros observados na investigação preliminar que indicava que a importância social desse grupo seria mais representativa do que seu peso numérico no conjunto geral da população, tentando se chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada: crianças na idade escolar representada na estatística geral da população brasileira; meio sócio-econômico-cultural característico da representatividade de uma população maior com as mesmas características e peso significativo com relação à frequência observacional da mesma problemática.

2.1.2. Acompanhamento: a ação continua

Em nossa pesquisa-ação, o processo de investigação, desde a abordagem preliminar até a intervenção principal para a coleta de dados, está associado à capacidade de aprendizagem do aluno. A fase atual da pesquisa envolve ações investigativas ainda planejadas para mensurar a "continuidade" da aprendizagem após a intervenção; produção e circulação de informações e

observação de atividades do cotidiano dos alunos em nova fase do processo escolar. De modo geral, é a fase de fechamento da pesquisa de campo que, segundo Jobim Filho (1979), pressupõe a etapa de colaboração participativa entre pesquisadores e participantes do meio observado na busca de soluções apropriadas. Nossa investigação apresenta resultados que oferecem novos ensinamentos e estão sendo facilitados pelas contribuições de outros pesquisadores em grupos de estudos e na divulgação do material, principalmente para a etapa de análise qualitativa.

3. Amostras quantitativas e resultados preliminares

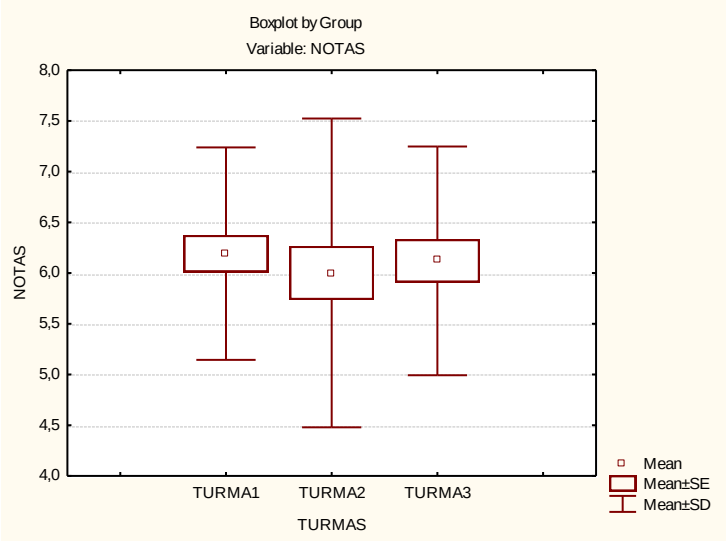
Embora ainda na fase de acompanhamento, podemos observar efeitos macro quantitativos que nos dão um retorno da informação quanto aos resultados que vão surgindo. O retorno é importante dentro da pesquisa-ação para estender, compartilhar e fortalecer o conhecimento, mas sugere todo um trabalho de investigação e de interpretação, principalmente qualitativa, o que ainda não foi analisado, dentro da problemática adotada de acordo com os elementos e a discussão sobre possíveis soluções.

Para exercermos um efeito de síntese de rendimento dos alunos antes, durante e após a intervenção, recorremos ao Departamento de Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte para o tratamento dos primeiros dados coletados, analisados e avaliados. Foi utilizado o teste não paramétrico de **KRUSKAL-WALLS**. Esse teste não paramétrico é geralmente utilizado para comparar três ou mais amostras. Ele testa a hipótese nula de que todas as populações possuem funções de distribuição iguais contra a hipótese alternativa de que ao menos duas das populações possuem funções de distribuição diferentes. Enquanto algumas análises de variância de outros testes dependem da hipótese de que todas as populações em confronto são independentes e normalmente distribuídas, o teste de Kruskal-Wallis não coloca nenhuma restrição sobre a comparação.

3.1.1. Equilíbrio no rendimento das turmas

O gráfico 01 nos apresenta uma visão geral das populações em confronto.

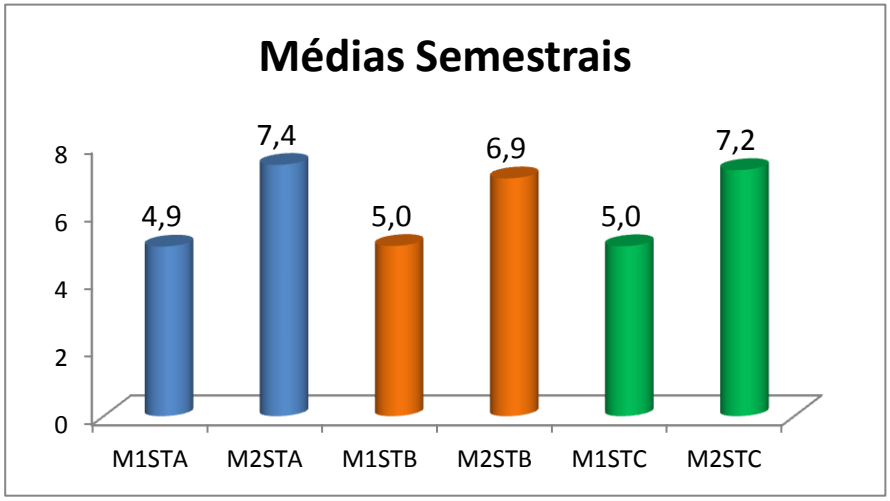
Gráfico 01: variabilidade de notas e rendimento



O centro do gráfico para cada turma não mostra diferenças significativas entre elas o que comprova que, mesmo com uma aula a mais de língua materna por semana durante todo um semestre, a turma 01, que representa o grupo de controle, não obteve resultados muito superiores às demais.

O gráfico 02 nos apresenta uma visão detalhada das médias semestrais das turmas, o que deixa mais evidente o equilíbrio entre o grupo de controle e as turmas que receberam a intervenção da intercompreensão.

Gráfico 02: médias semestrais



Neste sentido, o gráfico 02 mostra que os testes estatísticos não apresentaram diferenças significativas entre as turmas, seja com as notas bimestrais ou semestrais, o que demonstra a eficácia da inserção da disciplina de intercompreensão de línguas românicas no desempenho das turmas B e C. Apesar das diferenças no aproveitamento da disciplina nas turmas por bimestre, onde os efeitos da aplicação do método surtiu uma visualização mais impactante na turma C, que teve um desempenho uniforme como a turma A, quando se observa o rendimento bimestral essas diferenças desaparecem, tornando os resultados semelhantes.

4. Considerações finais

O enriquecimento na compreensão da sua própria língua materna, sua identidade, poderá ser cada vez mais estendido com uma abordagem plurilinguista ao ensino de línguas. Não se pode afirmar que se trata de novo método de ensino, mas de nova ferramenta e instrumento de ensino. A prática educativa necessita entender o discurso como prática social.

Essa mesma prática educativa de ensino de línguas, segundo Byram (1994), apresenta tanto uma dimensão cultural quanto política. Entre os seus argumentos, ele nos apresenta uma socialização que é caracterizada também pelo fator educacional e não apenas instrucional, que pode ter efeito direto na identidade social dos aprendizes a partir de objetivos educacionais que são políticos, pois o ensino de línguas tem grande significado para a política de estado de uma nação. “O ensino de línguas fornece ajuda prática na interação com os outros em uma grande sociedade permitindo a comunicação, e é uma condição para a aquisição de um sentido de cidadania internacional” (p. 29).

Esse potencial político do ensino de línguas é o diferencial que pode contribuir para mudanças sociais. Ele pode estar explícito a partir de reflexões que o aprendiz tem sobre o seu próprio país e as várias identidades presentes nessa cultura, combinadas com o resultado de uma dimensão comparativa onde esse mesmo aprendiz pode perceber amplamente a sua situação a partir do estudo da cultura de outro país.

Referências bibliográficas

Andrade, Ana Isabel; Araújo e Sá, Maria Helena; Moreira, Gillian & Sá, Cristina (2007). *Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE*. Disponível em: http://www.dialintercom.eu/Post/Painel1/2.pdf

Ajzen, I.; Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice, Hall.

Brasil. Presidência da República. IBGE. Pesquisa social de domicílios brasileiros. http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708

Byram, M. & G. Zarate. (1994). Definitions, Objectives and Assessments of Socio-Cultural Competence. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Carrasco Perea, E. (2003). *Les futurs professeurs du primaire et l'intercompréhension en langues romanes. Quelle insertion curriculaire?*, Lidil, 28, Grenoble, Lidilem, 185-200.

CENTRO DE ESTUDOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2008*. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2009. Disponível em: http://www.nic.br/index.shtml

Humbert, C. E Merlo, J. (1978). L'enquête conscientisante. Paris, L'Harmattan.

Hutchinson, T.; Waters, A. (1996). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jobim Filho, P. (1979). Uma metodologia para o planejamento e o desenvolvimento de sistemas de informação. São Paulo, E. Blücher.

Merlo, j. (1982). Une expérience de coscientisation par enquête en milieu populaire. Paris, L'Harmattan.

Santos, A. L. A. *Estudo de um caso com plataformas de aprendizagem*. Novembro de 2009. Disponível em: http://www.scribd.com/doc/23233913/Estudo-de-um-caso-com-uso-de-plataformas-de-aprendizagem

Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: vozes.

Thiollent, Michel. (1994). Metodologia da pesquisa-ação / Michel Thiollent – 6. Ed. – São Paulo: Cortez.