



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Ingrid Lima Pereira Peres

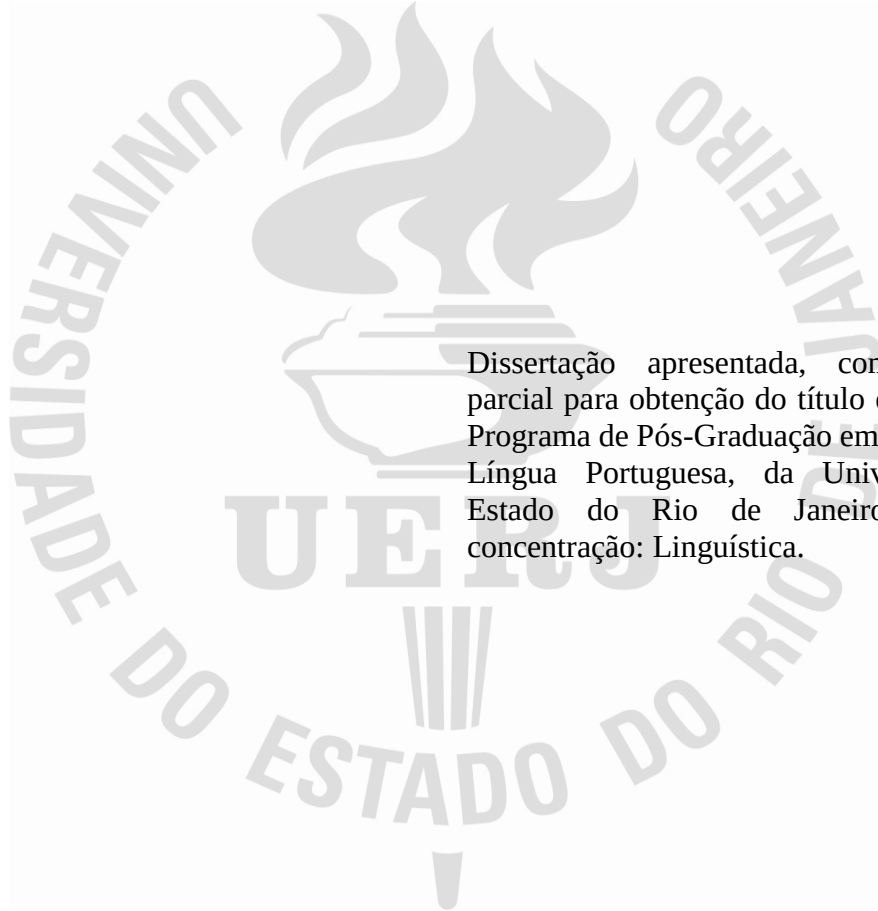
**Brincar de/com língua: a liberdade de crianças que podem ser crianças em
sala de aula de língua adicional**

Rio de Janeiro

2024

Ingrid Lima Pereira Peres

**Brincar de/com língua: a liberdade de crianças que podem ser crianças em sala de aula
de língua adicional**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Poliana Costa Arantes

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P437

Peres, Ingrid Lima Pereira.

Brincar de/com língua: a liberdade de crianças que podem ser crianças em sala de aula de língua adicional / Ingrid Lima Pereira Peres. – 2024. 188 f.: il.

Orientadora: Poliana Coeli Costa Arantes.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Linguagem e línguas – estudo e ensino – Teses. 2. Crianças – Linguagem - Teses. 3. Professores de línguas – Formação – Teses. I. Arantes, Poliana Coeli Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 801(07)-053.2

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ingrid Lima Pereira Peres

**Brincar de/com língua: a liberdade de crianças que podem ser crianças em sala de aula
de língua adicional**

Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística e Língua
Portuguesa, da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2024.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Poliana Coeli Costa Arantes
Instituto de Letras – UERJ

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo da Silva Campos
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Aude Valentin-Lefranc
Université Aix Marseille

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, que sempre me apoiou nas minhas escolhas pessoais e profissionais, mesmo quando essas me levaram a ficar a um oceano de distância. Dedico também a todas as crianças que já cruzaram meu caminho e me mostraram que criança pode, sim, querer.

AGRADECIMENTOS

Quando comecei o mestrado eu não sabia o que estava por vir. O processo de pesquisar, ler, aprender e escrever não é simples e depende de fatores que, muitas vezes, não conseguimos antecipar. Grande parte do meu desejo de fazer uma pós-graduação veio da minha família, que sempre me apoiou em todo o meu percurso enquanto estudante e profissional. Sabendo da realidade de muitos estudantes de licenciatura, eu não poderia deixar de reconhecer meu privilégio em ter pais que não precisaram pensar duas vezes antes de me apoiar na decisão de me tornar professora. Vocês são muito especiais e fazem um trabalho fenomenal onde quer que estejam!

Quanto à escolha do tema, não posso deixar de agradecer a todas as crianças que cruzaram meu caminho e aos meus professores do CAp/UERJ, sobretudo os de francês. Vocês foram fundamentais para que eu descobrisse e me encantasse pelo mundo das crianças e pelo mundo da língua francesa.

Voltando ao processo de pesquisar, ler, aprender e escrever, eu não poderia jamais deixar de agradecer à minha querida, dedicada e apaixonada orientadora, Poliana. Sem você e suas orientações eu estaria perdida e não saberia nem por onde começar a escrever este trabalho. Sua paixão pelo tripé que sustenta a universidade e seu acompanhamento, de perto, de cada um de seus orientandos é de impressionar! Eu não poderia ter escolhido orientadora melhor.

Agradeço também, é claro, o apoio constante da minha família, que tem sangue UERJiano e nunca deixou de me incentivar. Eu não sei o que seria de mim sem vocês.

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos da nossa alegria.

Paulo Freire

RESUMO

PERES, Ingrid Lima Pereira. *Brincar de/com língua: a liberdade de crianças que podem ser crianças em sala de aula de língua adicional*. 2024. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

O aprendizado de línguas em contextos formais de ensino não é mais privilégio de adultos. Escolas e cursos livres oferecem, enquanto responsáveis buscam, um ensino de língua para crianças cada vez mais novas. Apesar desse quadro, o processo de ensino-aprendizagem de línguas é afetado por dificuldades, como a falta de formação específica de professores para a área. Ancorado numa perspectiva teórico-metodológica cartográfica (Deusdará; Rocha, 2021; Kastrup, 2015; Deleuze; Guattari, 1945), este trabalho buscou analisar quais seriam os pressupostos do ensino com crianças nos contextos em que a autora atua, e de que forma conhecimentos em ensino de língua adicional poderiam ser utilizados em ensino para/com crianças. Em um primeiro momento da pesquisa, buscou-se realizar um levantamento dos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas do país, a fim de mapear disciplinas com conteúdos que tratem sobre ensino de línguas com crianças, ao fim do qual notamos uma ausência de disciplinas voltadas para a compreensão das necessidades do público infantil. Em seguida, a partir do conceito de heterotopia trazido por Foucault (2013), voltamos nosso olhar para o lúdico, sua importância, seus benefícios e sua presença ou ausência nas práticas de ensino-aprendizagem de língua adicional para/com o público infantil. Por fim, descrevemos e analisamos práticas lúdicas em sala de aula, a partir de relatos de experiência da autora enquanto professora de Português como língua adicional. Concluímos que, apesar do público infantil ter necessidades – dentre elas o lúdico – que se diferenciam das necessidades de um público considerado padrão para o ensino de línguas adicionais, as instituições que formam os profissionais que atuarão na área não propõem disciplinas que forneceriam suportes teóricos e práticos para um ensino consciente para/com crianças. Além disso, observamos que o lúdico, presente nas crianças em seu modo de ver e agir sobre o mundo, é uma ferramenta importante e fundamental no processo de ensino-aprendizagem para/com crianças.

Palavras-chave: ensino de línguas para/com crianças; cartografia; heterotopia; lúdico.

RÉSUMÉ

PERES, Ingrid Lima Pereira. *Jouer de/avec la langue: la liberté des enfants qui peuvent être des enfants en salle de classe de langue additionnelle*. 2024. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

L'apprentissage des langues dans un cadre éducatif formel n'est plus le privilège des adultes. Des écoles et des cours libres offrent, tandis que des responsables recherchent, un enseignement de langue à des enfants de plus en plus jeunes. Cependant, malgré ce cadre, le processus d'enseignement-apprentissage des langues est affecté par des difficultés telles que le manque de formation spécifique à ce domaine. Ancré dans une perspective théorico-méthodologique cartographique (Deusdará ; Rocha 2021 ; Kastrup, 2015 ; Deleuze ; Guattari, 1945), ce travail a cherché à analyser quels seraient les présupposés de l'enseignement avec les enfants dans les contextes dans lesquels l'auteure est présente et en quelle mesure des connaissances en enseignement de langue additionnelle pourraient être utiles à l'enseignement avec/pour enfants. Dans un premier temps, nous avons procédé vers un rassemblement des curriculums des licences en Lettres des universités publiques du pays, ayant pour but de répertorier les disciplines ayant des contenus sur l'enseignement des langues aux enfants, à la fin duquel nous avons remarqué une absence de disciplines axées sur la compréhension des besoins du public infantin. Puis, en nous appuyant sur le concept d'hétérotropie apporté par Foucault (2013), nous avons tourné nos regards vers le ludique, son importance, ses bénéfices et sa présence ou absence dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de langue additionnelle pour/avec les enfants. Finalement, nous décrivons et analysons des pratiques ludiques en salle de classe à partir des retours d'expérience de l'auteure en tant qu'enseignante de Portugais comme langue additionnelle. Nous avons conclu que, malgré le fait que le public infantin ait des besoins – y compris le caractère ludique – qui se différencient des besoins d'un public considéré standard pour l'enseignement de langues additionnelles, les institutions qui forment les professionnels qui travailleront dans le domaine ne proposent pas de disciplines qui fourniraient les supports théoriques et pratiques pour un enseignement conscient pour/avec enfants. En outre, nous avons observé que le caractère ludique, présent chez les enfants dans leurs façons de voir et d'agir sur le monde, est un outil important et fondamental dans le processus d'enseignement-apprentissage pour/avec enfants.

Mots-clés : enseignement de langues pour/avec enfants; cartographie; heterotropie; ludique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Divulgação do evento Rentreée Pédagogique.....	19
Figura 2 –	Missões do assistente de língua.....	29
Figura 3 –	Mapa das regiões acadêmicas e academias no território francês..	32
Figura 4 –	Mestrados MEEF oferecidos pela Universidade de Toulouse.....	34
Figura 5 –	Página inicial do Instituto de Língua Francesa, em Paris.....	52
Figura 6 –	O cemitério Père Lachaise.....	62
Figura 7 –	Les Arènes d’Arles, um anfiteatro romano construído no final do primeiro século d.C.....	65
Figura 8 –	Títulos provisórios do trabalho dissertativo.....	75
Figura 9 –	Levantamento de disciplinas por palavras-chave.....	80
Figura 10 –	Primeiro combinado.....	86
Figura 11 –	Segundo combinado.....	86
Figura 12 –	Histórias da Turma da Mônica.....	91
Figura 13 –	Atividade com cores.....	94
Figura 14 –	Crianças de uma turma de maternal na França em um momento contação de história.....	96
Figura 15 –	Crianças de uma turma de maternal na França fazendo uma atividade de colorir.....	96
Figura 16 –	Papai Noel dos trópicos.....	97
Figura 17 –	Atividade de Natal nos trópicos em realização.....	98
Figura 18 –	Atividade de Natal nos trópicos finalizada.....	99
Figura 19 –	Atividade com cartões de Natal.....	100
Figura 20 –	Ficha “Quem sou eu”.....	106
Figura 21 –	36 nomes comumente utilizados no Brasil.....	115
Figura 22 –	Sorteio dos nomes durante o bingo.....	116
Figura 23 –	Captura da tela de cabeçalho.....	117
Figura 24 –	Captura da tela “Bonjour, ça va?”.....	119
Figura 25 –	Captura da tela “5 questions pour la maîtresse”.....	121
Figura 26 –	Captura da tela com as perguntas e as respostas.....	121
Figura 27 –	Captura da tela com a pergunta “Pourquoi vous suivez un atelier de français ?”.....	122
Figura 28 -	Captura da tela dos combinados.....	126
Figura 29 –	Captura de tela do vídeo “Décteur de mensonges des enfants : Ihsan #CCVB”.....	129
Figura 30 –	Captura da tela “Le détecteur de mensonge”.....	132

Figura 31 –	Captura do quadro digital.....	135
Figura 32 –	Captura de tela da roleta das emoções.....	136
Figura 33 –	Captura da demonstração de tristeza.....	137
Figura 34 –	Captura da tela “On bouge le corps!”.....	138
Figura 35 –	Captura do quadro digital.....	139
Figura 36 –	Captura do enunciado da atividade.....	140
Figura 37 –	Captura de tela do padlet com as produções dos alunos.....	141
Figura 38 –	Captura de tela do quadro “Pour décrire une personne”.....	143
Figura 39 –	Captura de tela com as produções finais dos alunos.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Missões do assistente de língua tradução nossa.....	29
Quadro 2 –	Definição de “lúdico” no dicionário Priberam.....	69
Quadro 3 –	Definição de “lúdico” no dicionário Michaelis.....	69
Quadro 4 –	Trecho das anotações feitas no dia 01 de novembro de 2021 (1)....	84
Quadro 5 –	Trecho das anotações feitas no dia 01 de novembro de 2021 (2)....	86
Quadro 6 –	Trecho das anotações feitas no dia 01 de novembro de 2021 (3)...	88
Quadro 7 –	Trecho das anotações feitas no dia 01 de novembro de 2021 (4)	88
Quadro 8 –	Trecho das anotações feitas no dia 06 de novembro de 2021.....	90
Quadro 9 –	Trecho das anotações feitas no dia 01 de dezembro de 2021 (1).	91
Quadro 10 –	Trecho das anotações feitas no dia 01 de dezembro de 2021 (2).	92
Quadro 11 –	Trecho das anotações feitas no dia 01 de dezembro de 2021 (3).	92
Quadro 12 –	Trecho das anotações feitas no dia 27 de dezembro de 2021 (1).	97
Quadro 13 –	Trecho das anotações feitas no dia 27 de dezembro de 2021 (2)...	97
Quadro 14 –	Anotações após a aula do dia 14 de dezembro de 2021 (1).....	101
Quadro 15 –	Anotações após a aula do dia 14 de dezembro de 2021 (2).....	101
Quadro 16 –	Anotações após a aula do dia 25 de janeiro de 2022.....	102
Quadro 17 –	Trecho das anotações feitas no dia 01 de dezembro de 2021.....	103
Quadro 18 –	Trecho das anotações feitas no dia 27 de dezembro de 2021.....	103
Quadro 19 –	Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (1).....	105
Quadro 20 –	Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (2).....	106
Quadro 21 –	Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (3).....	107
Quadro 22 –	Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (4).....	108
Quadro 23 –	Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (5).....	108
Quadro 24 –	Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (6).....	110
Quadro 25 –	Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (7).....	112
Quadro 26 –	Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (8).....	113
Quadro 27 –	Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (9).....	114
Quadro 28 –	Trechos da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (1)...	117
Quadro 29 –	Trechos da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (2)....	118
Quadro 30 –	Trecho da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (3)....	120
Quadro 31 –	Trecho da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (4)....	125

Quadro 32–	Trecho da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (5).....	126
Quadro 33–	Trecho da transcrição da aula do dia 15 de agosto de 2022 (1).....	127
Quadro 34–	Trecho da transcrição da aula do dia 15 de agosto de 2022 (2).....	128
Quadro 35 –	Trechos da transcrição da aula do dia 15 de agosto de 2022 (3)....	129
Quadro 36 –	Trecho da transcrição da aula do dia 15 de agosto de 2022 (4).....	130
Quadro 37 –	Trecho da transcrição da aula do dia 24 de agosto de 2022 (1).....	134
Quadro 38 –	Trecho da transcrição da aula do dia 24 de agosto de 2022 (2).....	136
Quadro 39 –	Trecho da transcrição da aula do dia 14 de setembro de 2022 (1).....	138
Quadro 40 –	Trecho da transcrição da aula do dia 14 de setembro de 2022 (2).....	139
Quadro 41 –	Trecho da transcrição da aula do dia 19 de setembro de 2022 (1)..	141
Quadro 42 –	Trecho da transcrição da aula do dia 19 de setembro de 2022 (2)..	143
Quadro 43 –	Trecho da transcrição da aula do dia 14 de setembro de 2022.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Perfis dos alunos.....	41
Gráfico 2 –	Universidades públicas brasileiras e Licenciaturas em Letras Português/Francês.....	44
Gráfico 3 –	Ocorrências das palavras-chave nos fluxogramas.....	45
Gráfico 4 –	Respostas dos alunos.....	123

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	OS CONTEXTOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	24
1.1	Contexto 1: O Programa de Assistentes de Língua Portuguesa na França	25
1.1.1	<u>Os Critérios para Candidatura ao Programa.....</u>	26
1.1.2	<u>O Programa no Brasil.....</u>	27
1.1.3	<u>O Programa em Prática</u>	28
1.1.4	<u>A minha experiência.....</u>	34
1.1.5	<u>As Escolas os Perfis dos Alunos.....</u>	36
1.2	Contexto 2: o estágio docente.....	37
2	JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA.....	41
2.1	Pesquisas atuais sobre o tema.....	41
2.2	Uma lacuna na formação.....	42
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	48
3.1	A motivação de ensinar-aprender no contexto de uma língua estrangeira..	48
3.2	Mais do que escolhas lexicais.....	51
3.2.1	<u>Língua Adicional.....</u>	51
3.3	Concepções de infância nos espaços escolares.....	54
3.3.1	<u>Infância e Heterotopia.....</u>	54
3.3.2	<u>Princípios ou Características da Heterotopia e as Salas de Aula.....</u>	60
3.3.3	<u>O Ensino de Línguas ao Longo do Tempo.....</u>	67
3.3.4	<u>O Lúdico e os Jogos.....</u>	69
4	METODOLOGIA.....	75
4.1	Os títulos.....	75
4.2	O problema: processos, verdades e dispositivos.....	76
4.3	Dados brutos.....	78
4.4	Referencial teórico e implicações da pesquisadora na pesquisa.....	81
5	ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS.....	84
5.1	Experiência 1: aulas do dia 18/10.....	84
5.2	Experiência 2: aulas do dia 19/10.....	88
5.3	Experiência 3: aulas dos dias 29 e 30/11.....	90
5.4	Experiência 4: aulas dos dias 13, 14 e 16/12.....	96
5.5	Experiência 5: aulas do dia 03 ao dia 18/01.....	103
5.6	Experiência 6: aulas do dia 20/01.....	110
5.7	Experiência 7: aula do dia 01/08.....	117
5.8	Experiência 8: aulas do dia 15/08.....	127
5.9	Experiência 9: aula do dia 24/08.....	132
5.10	Experiência 10: aula do dia 14/09.....	137
5.11	Experiência 11: aulas do dia 19/09.....	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICE A – Diário de campo durante o programa de assistentes.....	156
	APÊNDICE B – Transcrições das aulas durante o estágio docente.....	172

INTRODUÇÃO

Com um percurso irregular e inesperado, a realização da minha pesquisa, que se funde ao processo de escrita desta dissertação, solicitou como ancoragem a perspectiva teórico-metodológica da cartografia (Deusdará; Rocha, 2021; Passos; Kastrup; Escóssia, 2015; Deleuze; Guattari, 1995). Alinhado a ela, e somando à justificativa quanto ao meu modo de escrita e escolhas discursivas, está o método de instrução ao sócia. Abordarei a cartografia e o método de instrução ao sócia no capítulo dedicado à metodologia.

Antes disso – e no capítulo *Metodologia* as razões para tal ficarão mais claras –, descrevo, nesta *Introdução*, o percurso que me trouxe até aqui. O percurso não é breve; meu interesse pelo ensino para/com¹ crianças em uma perspectiva lúdica não começou quando, depois de formada como professora de língua francesa, fui contratada para atuar com turmas de Ensino Fundamental I; também não surgiu a partir de projetos de iniciação científica, extensão ou ensino na Universidade, ou mesmo de disciplinas que cursei ao longo da graduação em Letras Português/Francês. Como um rizoma, que “[...] não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças” e que “não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze, Guattari, 1995, p. 32), é difícil encontrar o ponto inicial do meu desejo de trabalhar para/com crianças.

Atualmente com 26 anos, é possível dizer que meu interesse pelo ensino para/com crianças em uma perspectiva lúdica surgiu em certa medida quando eu ainda era uma. Desde muito nova estive cercada de crianças: irmãos mais novos, primos, filhos de amigos dos meus pais. Meus pais tiveram a preocupação de proporcionar a mim e a meus irmãos uma infância cheia de brincar e de leitura. Como sempre contam meus pais, aos seis meses fiz meu primeiro mestrado, junto com minha mãe, hoje enfermeira e professora universitária, que estava buscando entender o que era a creche por meio dos olhares das crianças. Ainda nas anedotas contadas por eles, aos 2 anos e meio eu contava a história dos 3 porquinhos completa, fazendo diferentes vozes para os diferentes personagens. Um pouco mais velha passei a dar aulas para

¹Outra escolha que fazemos neste trabalho é a de não falar em um ensino de línguas para crianças, puramente, mas “para/com” crianças. Optamos por utilizar a barra, por entender que “Educar é substantivamente formar” e “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p. 16). Assim, não falamos sobre um conhecimento que é propriedade do professor e que ele transmitirá aos seus alunos, de um conhecimento que parte do professor e vai para as crianças, mas de um processo educacional que tem como público-alvo as crianças, e por isso o “para”, e que o professor constrói juntamente com seus educandos, e por isso o “com”.

minhas bonecas e bichos de pelúcia e dizia a quem perguntasse, que, quando crescesse, seria professora de enfermagem para trabalhar com minha mãe.

Cresci na igreja protestante e de quando nasci até completar dez anos fiz parte do ministério infantil. Um pouco antes de deixar de ser uma *criança do ministério infantil*, pedi para ajudar no trabalho com as crianças mais novas. Comecei, então, a auxiliar no maternal. Assim, com o passar do tempo, sempre cercada de crianças, descobri que amava ensinar e aprender com elas.

No 6º ano do Ensino Fundamental II (EFII), quando aos dez anos comecei a estudar no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ), passei a ter aulas de francês. Um pouco antes, aos seis anos de idade, comecei a fazer ballet clássico. Assim, quando comecei a estudar francês, quase levei algumas professoras à loucura com minhas perguntas frequentes sobre o significado dos passos de ballet, que são em língua francesa – com pronúncias que se adaptam ao idioma nativo do professor.

Querer entender o significado dos passos de ballet foi uma das minhas motivações na aprendizagem da língua francesa, mas não a única. Apesar de sempre ter desejado ser professora e de estar acostumada aos palcos, fui uma pré-adolescente muito tímida. Nas aulas na escola eu dificilmente fazia perguntas, mas tinha [algumas] de minhas dúvidas sanadas graças às perguntas que outros colegas faziam. Acontece que normalmente – pelo menos quando eu estava no Ensino Fundamental II – pré-adolescentes e adolescentes fazem curso de inglês fora da escola, de modo que eu não tinha, nas aulas de inglês, quem tivesse as mesmas dúvidas que eu, visto que, com frequência, o conteúdo trabalhado nas aulas já havia sido trabalhado pelos professores dos cursos livres de meus colegas.

Nas aulas de francês, ao contrário, eu tinha toda uma turma para fazer perguntas em meu lugar. O fato de ter colegas que tinham as mesmas dúvidas que eu e que faziam as perguntas que eu não conseguia fazer, somado à motivação trazida pela curiosidade com relação aos passos de ballet, me permitiram avançar no meu processo de aprendizado da língua francesa, que ganhou um espaço importante em minha formação, por ser, em oposição ao inglês, a língua não materna que eu conseguia aprender. Com o francês eu tinha a sensação de estar no mesmo nível que meus colegas.

Ao final do Ensino Médio (EM) eu já sabia que amava ensinar, amava estar com crianças e amava estudar a língua francesa. Infelizmente, para ingressar na faculdade deparei-me com a necessidade de escolher apenas duas das minhas paixões. De alguma delas eu teria que abrir mão. As combinações possíveis eram ensinar + crianças (faculdade de Pedagogia) e ensinar +

francês (faculdade de Letras Português/Francês). Escolhi a segunda opção, por saber que eu teria outras oportunidades de trabalhar com crianças, como o que já vinha fazendo na igreja.

Iniciei a graduação em Letras no segundo semestre de 2014. Pelo desejo que me levou até ali – o de ser professora de língua francesa – comecei, logo no início, a procurar por projetos de pesquisa, ensino e extensão na área de língua francesa que estivessem voltados para o ensino do idioma. Conversei com meus professores de francês e descobri que todas as suas pesquisas eram voltadas para a literatura.

Ao mesmo tempo em que meu lado ansioso por me aprofundar no ensino da língua francesa se desapontava pela falta de um projeto do qual participar, outra parte de mim começou a se interessar cada vez mais pela Linguística, disciplina da qual eu nunca havia ouvido falar. Foi assim que, ao final do primeiro período, fui convidada pelo meu então professor de Linguística I a integrar um projeto de iniciação científica, do qual participei por dois anos.

Durante os primeiros anos do curso de Letras, com o intuito de complementar a aprendizagem do francês, fiz aulas em um curso livre de idiomas. Quando estava perto de finalizar os níveis oferecidos pelo curso, descobri que imediatamente antes da minha aula uma professora dava aulas de francês para duas crianças, um menino e uma menina, irmãos, de quatro e seis anos. Movida pelo forte desejo de trabalhar com língua francesa e com crianças, assim como falei com os professores de francês da UERJ procurando por projetos de ensino, conversei com essa professora e perguntei se poderia observar e/ou auxiliar em suas aulas. Acompanhei algumas aulas e logo ela precisou se ausentar para trabalhar em outros projetos profissionais. Assumi as aulas dos dois irmãos e tive, finalmente, minha primeira experiência ensinando francês para/com crianças.

Enquanto isso, na universidade, ao final dos dois anos como bolsista de iniciação científica parti em busca de um novo projeto e participei do processo para ser bolsista do LICOM – Línguas para a Comunidade –, que oferece aulas de línguas adicionais para a comunidade de fora da UERJ. Fui selecionada. Enfim um projeto na universidade na área de ensino de francês! No entanto, eu também havia sido selecionada pela Université Nice Sophia Antipolis (UNICE) e Université Sorbonne-Nouvelle para um intercâmbio de um ano na França, começando em setembro de 2017. Assim, como o projeto LICOM precisava de uma bolsista para um ano e o processo seletivo estava acontecendo quatro meses antes da minha viagem, não pude viver a experiência. Pude, no entanto, integrar outro projeto na área de linguística, dessa vez de extensão, até a data da minha viagem.

Após completar o 5º período na UERJ, mudei-me temporariamente para o sul da França, para realizar um ano letivo de intercâmbio na Faculdade de Ciências da Linguagem da

Université Nice Sophia Antipolis (UNICE). Durante o intercâmbio pude cursar disciplinas de graduação e de mestrado. Assim, encontrei uma disciplina que tratava do ensino de língua francesa para crianças e que fazia parte das disciplinas optativas do programa de mestrado da UNICE. A disciplina, intitulada “Enseignement du FLE aux enfants”², era uma das disciplinas do segundo ano de mestrado do programa FLESM – Didática do Francês Língua Estrangeira, Segunda e Materna, em tradução livre – e foi dividida entre aulas sobre fases do desenvolvimento infantil e análise de livros didáticos de francês para crianças.

As análises propostas na disciplina foram, a meu ver, apenas observações. Tratava-se de comparar diferentes materiais didáticos das principais editoras francesas propostos para crianças, descrevendo-os e observando as propostas feitas. Não houve um olhar crítico em direção ao modo como aqueles materiais e as propostas didático-pedagógicas neles feitas contribuiriam para construções de sentidos de francofonia, dos discursos de infância ou da imagem de criança que poderia compreender-se como a usuária daquele material, por exemplo. O trabalho final³ da disciplina foi a elaboração de uma unidade didática, cuja faixa etária e tema eram de livre escolha de cada aluno. Olhando hoje para o trabalho elaborado pela Ingrid de 20 anos, reconheço a ausência de uma perspectiva crítica.

A busca por projetos que aconteceu na UERJ se repetiu na UNICE. Após acompanhar como ouvinte algumas aulas de *Problème d’acquisition* – problemas de aquisição – e de informar à professora que eu estava interessada em estágios na área, fui convidada para participar de um estágio que coletaria dados com crianças em escolas. No entanto, por ser estudante internacional, a autorização para participar do estágio foi negada pelo setor de relações internacionais da universidade.

Logo que voltei para o Brasil, no segundo semestre de 2018, participei de outra seleção e me tornei monitora de língua francesa na UERJ. Como monitora eu criei um site para que os alunos se inscrevessem para a monitoria, dei monitorias para alunos da licenciatura em francês de todos os níveis – e confirmei que adultos não são parte do meu público-alvo –, criei um clube de conversação e desenvolvi banners digitais para a divulgação dos eventos do setor de francês. Graças aos banners de divulgação que comecei a criar para os eventos fui convidada por um de meus professores de literatura francesa a integrar o *bureau* de comunicação e tecnologia da APFERJ, Associação de Professores do Estado do Rio de Janeiro e em seguida, por indicação

² Ensino de Francês Língua Estrangeira para crianças

³ O trabalho pode ser encontrado online no endereço <https://ingrid-peres.wixsite.com/etsi> e a senha para download é “Hop_EtSi...”

do mesmo professor, tornei-me monitora de língua francesa de um colégio particular do Rio de Janeiro. Muitas mudanças aconteceram a partir dessas novas responsabilidades.

Como monitora de língua francesa nesse colégio particular, trabalho que tive por dois anos, trabalhei com pré-adolescentes e adolescentes do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. As aulas do 6º ano do EF ao 3º ano do EM aconteciam no período da manhã e a monitoria acontecia após o encerramento do período da tarde, de modo que eu não tive, durante meu primeiro ano de monitoria, contato com os outros professores de francês ou com a coordenação. Eu também não tinha a obrigação de seguir nenhum dos livros didáticos adotados pela escola ou de seguir o conteúdo programático direcionado aos professores. Com total liberdade para minhas aulas de monitoria e como grande amante do lúdico, minhas aulas eram repletas de jogos de revisão dos conteúdos escolhidos pelos alunos. Com a troca que o lúdico e o afeto permitiam, descobri que também amava trabalhar com a faixa etária correspondente ao EFII e ao EM.

Nesse colégio eram oferecidas aulas de francês desde o maternal. Eu ainda era apenas uma monitora, atuando com EFII e EM, mas ver que era possível trabalhar com língua francesa para/com crianças em ambiente escolar me encheu de alegria. No entanto, eu sabia que essa possibilidade se restringia a poucos colégios – e, até onde eu sabia, todos particulares. Tendo estudado no CAp/UERJ e sabendo da importância de defender uma educação pública, gratuita e de qualidade, meu sonho de professora nunca teve como alvo as instituições particulares. Faltava, então, essa peça; faltava a possibilidade de trabalhar língua francesa para/com crianças em uma instituição pública.

Pouco antes de me tornar membro do *bureau* da APFERJ, participei, na própria UERJ, de um evento da Associação, a *Rentrée Pédagogique*. Nesse evento foi realizada uma mesa redonda com o título “Ensino Bilíngue nas escolas públicas do Rio de Janeiro” (Figura 1).

Figura 1 – Divulgação do evento Rentrée Pédagogique



RENTRÉE PÉDAGOGIQUE 2019
Le 21 et 22 mars
09h30 - 17h

Ateliers:

- Le téléphone portable en salle de FLE
- L'avenir du professeur de français : les enjeux et les plaisirs
- Le rythme du corps dans l'enseignement du Français Langue Étrangère
- Jeux pour le FLE : quand ? Comment ? Pourquoi ?

Tables rondes:

- Ensino Inclusivo em Língua Estrangeira
- Ensino Bilingue nas escolas públicas do Rio de Janeiro

UERJ Maracanã
Instituto de Letras-Bloco F
11o andar - RAV 112

apferj

Rentrée Pédagogique 2019

Dia 22/03

09h30 Recepção

10h-12h Mesa-redonda: Ensino Bilingue nas Escolas Públicas
Currículo Intercultural: uma proposta de matriz inovadora para o Estado.
Jaqueline Barros e Celso Ramos - Colégio Estadual Matemático
Joaquim Gomes de Sousa Intercultural Brasil-China

Escola Holanda: Desafios na construção de uma escola pública bilingue em espanhol.
Patrícia Araújo Fernandes - Escola Municipal Holanda bilingue em espanhol

Por que estudar em uma escola bilingue? Estudo de caso sobre a relação família-escola em um colégio público intercultural de nível médio em inglês.
Juliana Ribeiro Lima Passos - CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade Brasil EUA

Primeiro Projeto de escola bilingue Português-Francês da rede municipal do Rio de Janeiro: desafios e conquistas
Tatiana Raick de Albuquerque - Escola Municipal Professora Didia Machado Fortes
Mediadora: Dayana Rafael - Escola Municipal Nice Mendonça SG
Escola Municipal Bolívia Gaétano Niterói

12h-13h30 Almoço

13h30-15h Ateliê : Le rythme du corps dans l'enseignement de Français Langue Étrangère
Victor Ribeiro - FME-Niterói/Fisk

15h-15h30 Intervalo

15h30-17h Ateliê : Jeux pour le FLE : quand ? Comment? Pourquoi ?
Barbara Martins - Mon p'tit jeu

Fonte: REDES SOCIAIS DA APFERJ, 2019.

Foi a partir dessa mesa redonda que eu descobri a possibilidade de trabalhar língua francesa para/com crianças em escolas públicas. Na Escola Municipal Professora Didia Machado Fortes o francês é oferecido como disciplina para crianças do Ensino Fundamental I⁴. O trabalho é realizado pela professora Tatiana Raick, que contou, durante a mesa redonda, um pouco de como é o dia a dia das aulas de francês com as crianças: não há livro didático ou conteúdo programático determinado a ser seguido, de modo que a professora tem liberdade para criar seus materiais e adaptar seu conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos.

Conheci também o professor Victor Ribeiro, que liderou uma oficina lúdica misturando o ritmo da língua francesa com o ritmo do corpo, e que é professor do município de Niterói, em uma escola que também oferece ensino de francês para crianças do Ensino Fundamental I⁵.

Pelo desejo de me aprofundar no ensino de língua para/com crianças, ao me inscrever para uma disciplina de estágio em Francês com Objetivos Específicos (FOS), fiz do meu objetivo específico o francês para/com crianças. Como amante e defensora do ensino público, tentei, primeiramente, fazer o estágio em uma das duas escolas que havia descoberto recentemente, mas o tempo de que eu dispunha era curto em comparação ao tempo necessário

⁴ Um vídeo realizado pela APFERJ conta um pouco sobre o trabalho realizado na escola. Ele está disponível no YouTube, através do link < https://youtu.be/YF_ltg3X6ao >.

⁵ Trata-se do Ciep Brizolão 449 Governador Leonel de Moura Brizola. Mais informações em http://egp.niteroi.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1867:niteroi-tera-a-primeira-escola-publica-bilingue-do-brasil

para lidar com as burocracias para realizá-lo. Assim, fiz o estágio observando, por apenas um dia, algumas aulas no colégio particular em que trabalhava.

Pouco depois de fazer as observações, ainda sendo monitora na instituição, substituí uma professora em turmas de EFI e tive ainda mais certeza do meu desejo de trabalhar com o ensino de língua francesa para/com crianças.

Tentei buscar em minha formação disciplinas que tratariam do desenvolvimento infantil e do ensino para/com crianças, mas não as encontrei em meu curso. Encontrei disciplinas que preencheriam algumas de minhas lacunas no curso de pedagogia, mas encontrei também obstáculos no caminho. Em primeiro lugar, eu não poderia me inscrever de forma oficial, poderia apenas, com a autorização dos professores, assistir às aulas como ouvinte. Apesar do grande interesse pelo tema, o currículo do curso de Letras já é demasiado extenso por si só, tornando difícil acompanhar disciplinas a mais. Em segundo lugar, busquei e encontrei as disciplinas no final de minha graduação, que foi também quando começou a pandemia de COVID-19. Após alguns meses sem aulas, a UERJ pôde retornar às atividades de forma remota com o período acadêmico emergencial – PAE. Por ser um período emergencial, a oferta de disciplinas não pôde ser a mesma. Além disso, o pouco tempo que se tinha antes, com as obrigações ganhando caráter remoto, diminuiu ainda mais.

Concluí a graduação ainda durante as atividades remotas e logo fui contratada como professora de francês no colégio particular onde já trabalhava como monitora havia dois anos – um ano de modo presencial e um ano de modo remoto. Assumi turmas de 1º ano do Ensino Fundamental I – um sonho se tornando realidade –, de 9º ano do EFII e de 1º ano do Ensino Médio (EM), além de uma turma mista, composta por alunos de 8º e 9º anos do EFI e de 1º, 2º e 3º anos do EM recém-chegados na escola e que precisavam de aulas francês em nível intensivo.

Com os estágios obrigatórios realizados no Cap/UERJ, tive a oportunidade de observar aulas de EFII e EM e de acompanhar e ser acompanhada por professores da educação básica que realizam seu trabalho com dedicação e maestria. Assim, ao assumir as turmas de 9º ano EF e 1º ano EM no novo trabalho eu já tinha uma experiência prévia com o ensino de língua francesa para/com esse público. O mesmo não pode ser dito a respeito do ensino de francês para/com crianças do EFI.

Finalmente, eu não precisava escolher entre trabalhar com língua francesa e trabalhar com crianças. No entanto, apenas para um desses eu tinha base teórica e experiências de observação e prática de ensino.

Sempre me encantou o lado lúdico das crianças e a verdade com que vivem o aprendizado. Também sempre me chamou a atenção a forma como o ensino para as crianças é pensado: o trabalho com crianças prevê uma atenção ao desenvolvimento motor, social e afetivo do aluno que parece deixar de ser uma preocupação à medida em que esse aluno cresce. A forma como o lúdico, o jogo e a brincadeira estão presentes no processo de ensino-aprendizagem das crianças, somada à preocupação com o sujeito em formação me fizeram sempre ter paixão por esse universo.

Graças à minha paixão pelos universos infantis e a anos de prática com crianças fora da escola pude desenvolver atividades que, na minha concepção, faziam sentido para meus alunos de seis anos de idade. A lacuna resultante da falta de disciplinas que contemplem o desenvolvimento infantil e uma visão crítica de educação linguística me impediu, no entanto, de ir mais longe em minhas intencionalidades e lutas contra um sistema utilitarista (Tonelli; Seccato, 2022) e bancário (Freire, 2020d) de ensino de línguas no qual o departamento de francês da instituição onde eu me encontrava estava pautada – o que não me impediu de, incontáveis vezes em poucos meses, fazer o oposto do que me era imposto.

Já ciente de que não poderia fugir dessa minha paixão pelo trabalho com crianças, no final da graduação decidi me inscrever para o mestrado em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. No meio de muitas mudanças, desenvolve-se essa dissertação. Ela nasce de algumas inquietudes com relação ao trabalho de ensino de línguas com crianças.

Após um semestre de aulas na escola e de dois meses de um início de mestrado em modo remoto – ainda na pandemia de COVID-19 –, uma grande mudança: vim para a França trabalhar durante 7 meses com ensino de português como língua estrangeira em três escolas públicas. Nessas escolas eu trabalhava com 14 turmas, sendo 4 na *école maternelle* – escolas de Educação Infantil –, com crianças de três a cinco anos, e dez nas *écoles élémentaires* – escolas de Ensino Fundamental I –, com crianças de oito a dez anos. Essa experiência me trouxe grandes reflexões, me fez ter ainda mais certeza da minha paixão pela sala de aula e, mais ainda, da minha paixão por ensinar línguas a crianças no ambiente escolar público. Outra certeza que veio com essa experiência foi a de que é necessário que o professor que trabalha com crianças, seja ele de línguas, de artes ou de esportes, considere “[...] os estágios de desenvolvimento infantil, respeitando-os para a definição de objetivos, e consecutivas tarefas e critérios avaliativos” (McKay apud Tonelli; Seccato, 2022, p. 23), sobretudo nesse momento tão crucial do desenvolvimento físico, cognitivo e social que é a infância.

Como mencionado nas primeiras palavras deste capítulo, meu percurso é irregular e inesperado. Após os sete meses de trabalho como assistente de língua, eu decidi que não voltaria

a morar no Brasil. Assim, meu mestrado, que usualmente é feito de modo presencial, deveria ser feito de modo remoto. Consegui concluir as disciplinas, que ainda estavam sendo ofertadas de online. No entanto, para além das disciplinas a cursar, o Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ prevê um estágio docente. Ora, com a universidade voltando à normalidade e a graduação voltando a ser presencial, como cumprir com essa obrigação estando em outro país?

Um dos professores do setor de Espanhol da UERJ, o professor doutor Rodrigo Campos, coordena um projeto de extensão que, de modo resumido⁶, oferece aulas de espanhol online para crianças. Após uma conversa, o supracitado professor concordou que eu fizesse meu estágio docente em seu projeto, recebendo-me para um semestre de oficinas de francês.

Apesar das diferentes experiências que tive com o ensino de línguas – língua francesa no Brasil para crianças e adolescentes, língua portuguesa na França para crianças e língua francesa online para crianças brasileiras –, algumas inquietações permaneceram e as trago a seguir como perguntas de pesquisa:

- Existem, nos currículos dos cursos de Letras das principais universidades públicas do país, disciplinas que contemplem o ensino de línguas para/com crianças?
- Quais conhecimentos sobre o público infantil são importantes para o profissional que atuará com ele?
- Como unir o que se sabe sobre desenvolvimento infantil com o que se sabe sobre ensino de língua adicional para favorecer o processo de ensino-aprendizagem?

Ao longo de minha prática como professora para esse público, percebi que não havia tanto consenso sobre em que consistiria ensinar línguas para crianças. Em alguns lugares me era dito que as crianças aprendem brincando, mas ao mesmo tempo, não poderia usar tantos jogos em sala de aula, uma vez que os pais compravam os livros didáticos e queriam ver os conteúdos que as crianças estavam aprendendo em aula. Ouvi também que as crianças deviam começar a aprender outra língua logo cedo para terem melhores oportunidades no futuro, mas seria esse um bom motivo? Ao viver esse paradoxo, fui buscar formação e percebi que havia uma grande lacuna na formação de professores para o ensino com crianças, sobretudo na graduação em Letras. Partindo, portanto, dessas inquietudes e levantamento de problemas, buscamos, como objetivo geral, analisar quais seriam os pressupostos teórico-metodológicos do ensino com crianças nos contextos em que tenho atuado e de que forma conhecimentos em

⁶ Abordarei o projeto em outro capítulo.

linguística aplicada ao ensino de língua poderiam ser utilizados em ensino para/com crianças.

Já os objetivos específicos são:

- Realizar levantamento dos currículos dos cursos de Letras das universidades públicas do país, a fim de mapear disciplinas com conteúdos que tratem sobre ensino de línguas com crianças;
- Relatar, do ponto de vista docente, experiências de ensino de língua adicional para/com crianças em diferentes contextos;
- Investigar a presença do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional para/com o público infantil e quais seriam seus possíveis benefícios para o público indicado.

Ao escrever o pré-projeto⁷, pensando em um contexto de ensino presencial, e no Brasil, eu pretendia entender o papel da motivação no processo de ensino-aprendizagem da língua francesa por crianças brasileiras por meio de entrevistas com professores e dinâmicas com alunos. Muitas coisas mudaram e me vi dando continuidade à minha pesquisa em outro país, com outra língua e com novos desafios.

O texto desta dissertação se divide em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No *primeiro* capítulo, trago os contextos de realização da pesquisa, que começou no Brasil mas mudou de país; o *segundo capítulo* foi escrito com algumas justificativas para a pesquisa, trazendo uma lacuna que existe na formação inicial dos professores de línguas para/com crianças; é no *terceiro capítulo* que trago a fundamentação teórica e também justifico algumas escolhas que faço ao escrever esta pesquisa – como o uso da primeira pessoa do singular; no *quarto capítulo*, apresento a metodologia escolhida, que inclui o tipo de escrita a qual, inserida em uma perspectiva cartográfica, não foi linear; no *quinto e capítulo final capítulo* trago a análise das experiências e transcrição de aulas, sem alterações, nos quais descrevo e analiso relatos de experiências vivenciadas nos contextos apresentados no capítulo inicial; na última seção, faço algumas *considerações finais*.

⁷ O pré-projeto será abordado no capítulo de metodologia.

1 OS CONTEXTOS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Conforme mencionado na introdução, após os dois primeiros meses do mestrado me mudei para a França por um período que eu acreditava ser temporário. Meu contexto de pesquisa, então, sofreu alterações. Eu antes estava atuando no seguinte contexto:

- Crianças de 1º ano do Ensino Fundamental I;
- Adolescentes de 9º ano do Ensino Fundamental II;
- Adolescentes de 1º ano do Ensino Médio;
- País (alunos e professora): Brasil;
- Língua oficial do país (alunos e professora): português, variedade brasileira;
- Língua alvo: francês;
- Modalidade de aula: ensino híbrido (devido à pandemia de COVID-19, as turmas eram compostas por alunos em sala presencial e alunos em sala virtual);
- Estabelecimento de ensino: colégio particular na Zona Norte do Rio de Janeiro.

Com a mudança para a França, passei a atuar em dois novos contextos, sendo o primeiro:

- Crianças de Educação Infantil;
- Crianças de 3º ano do Ensino Fundamental I;
- Crianças de 4º ano do Ensino Fundamental I;
- Crianças de 5º ano do Ensino Fundamental I;
- País (alunos e professora): França;
- Língua oficial do país (alunos e professora): francês;
- Língua alvo: português;
- Modalidade de aula: ensino presencial;
- Turmas: 13;
- Estabelecimento de ensino: três escolas públicas na cidade de Cavaillon.

Já o segundo contexto era:

- Crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I;
- País (alunos): Brasil
- País (professora): França
- Língua oficial do país (alunos): português, variedade brasileira;
- Língua oficial do país (professora): francês;

- Língua alvo: francês;
- Modalidade de aula: ensino a distância;
- Turmas: 1;
- Estabelecimento de ensino: projeto de extensão UERJ; agrupamento de crianças de diferentes regiões do país.

Nas páginas que seguem apresentarei com mais detalhes os dois contextos nos quais atuei enquanto desenvolvia a pesquisa.

1.1 Contexto 1: O programa de Assistentes de Língua Portuguesa na França

Desde 1905 existe na França um programa de intercâmbio nomeado de “Programme des assistants de langues vivantes étrangères” – Programa de assistentes de línguas vivas estrangeiras, em tradução livre (Ministère de l’Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports). Esse programa é financiado pelo Ministério francês de educação nacional, do ensino superior e da pesquisa, e é gerenciado pela instituição FEI, France Éducation Internationale (antigo CIEP, Centre International d’Études Pédagogiques⁸). Atualmente o programa conta com sessenta e quatro países parceiros e envolve quinze línguas adicionais, como inglês, espanhol, italiano, chinês, alemão, árabe e português⁹.

De acordo com o *Guia do Assistente*¹⁰, objetivo do programa é ter nas salas de aula das escolas públicas francesas locutores nativos das línguas estudadas pelos alunos, locutores que entrarão nas salas com suas competências linguísticas e culturais variadas, como um modo de valorizar um ensino plurilíngue no sistema educativo público francês. Para o português, por exemplo, diferentes variantes do português brasileiro e europeu são apresentadas a diferentes alunos, visto que as escolas receberão um assistente cuja língua materna é o português e que pode vir de qualquer região do Brasil ou de Portugal. O mesmo se aplica às demais línguas envolvidas no programa: para a língua alemã, por exemplo, os candidatos podem ser de nacionalidade alemã, austríaca ou suíça.

⁸ Centro Internacional de Estudos Pedagógicos

⁹ A lista completa dos países e idiomas contemplados no programa pode ser encontrada no site <https://www.france-education-international.fr/postes-assistants-langue/liste?type-pays=partenaire> Acesso em 26 abr. 2023.

¹⁰ O *Guide de l’Assistante de Langue em France* está disponível no site <https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/medias/flipping/le-guide-de-lassistant/> . Acesso em 26 abr. 2023.

O programa tem duração de sete meses – de 1º de outubro a 30 de abril – e uma carga horária semanal de 12 horas em sala de aula. Os selecionados que não fazem parte da União Europeia têm direito a um visto de trabalho temporário, com duração de aproximadamente oito meses.

1.1.1. Os Critérios para Candidatura ao Programa

Para participar do programa é preciso ser falante nativo da língua para a qual o candidato deseja aplicar e ter a cidadania do país onde a candidatura é feita. No caso do Brasil, alguns critérios suplementares foram criados. Para se candidatar por meio da Embaixada da França no Brasil o candidato brasileiro deve, no momento da inscrição, (1) estar matriculado em último ano de graduação em uma universidade brasileira, em um curso de letras ou línguas estrangeiras (português-francês) ou, tendo concluído a graduação em letras ou línguas estrangeiras (português-francês), estar inscrito em um programa de ensino superior, seja uma segunda graduação, especialização, mestrado ou doutorado; (2) ter entre 20 e 30 anos e (3) ter competências de nível B1 em língua francesa.¹¹

Os critérios para a participação de brasileiros são muito interessantes, pois permitem que os alunos selecionados sejam, de fato, aqueles que estudam línguas estrangeiras ou adicionais e desejam se tornar professores ou que já exercem a função. Para a maioria dos países parceiros, o estudante pode estar matriculado em cursos que em nada têm relação com o ensino de línguas ou com ensino de uma forma geral. Utilizando os Estados Unidos como exemplo, os aproximadamente 2000 inscritos podem estar matriculados em cursos de relações internacionais, ciências políticas, história, ciências e outros, como indicado na seção “Quem é o típico participante do programa de assistentes de línguas na França?”¹² (tradução nossa) na FAQ do site do programa Teaching Assistant Program in France (TAPIF) (), a vertente estadunidense do programa, tendo feito cursos de francês dentro ou fora de seu programa universitário.

A ausência do critério que seleciona estudantes matriculados ou formados em cursos universitários de Letras e Línguas Estrangeiras (Língua Materna/Francês) vai contra a luta dos

¹¹ <https://br.ambafrance.org/Assistentes-brasileiros-de-lingua-portuguesa-na-Franca-Ano-letivo-2022-2023>. Acesso em 24 nov 2022.

¹² Who is the typical TAPIF participant, disponível em: <https://www.tapif.org/faq.php>. Acesso em: 21 out. 2022.

profissionais da área pela importância da formação. Permitir que estudantes de qualquer área trabalhem em sala de aula da educação básica com o ensino de suas línguas maternas apenas por serem falantes nativos dessas línguas reforça a ideia amplamente difundida de que para ensinar uma língua basta ser falante nativo. O resultado disso é muito visível em redes sociais como o YouTube, o TikTok e o Instagram e em cursos livres e particulares que promovem um ensino com pessoas sem formação linguística e didática e que captam alunos apenas com o *slogan* de aprender com um falante nativo.

O número de vagas para o programa varia de acordo com a língua (entre as 15 envolvidas) e com o país parceiro (entre os 64 participantes). Para o Brasil, por exemplo, 36 vagas foram atribuídas em 2021, enquanto nos Estados Unidos, no mesmo ano, foram atribuídas 1500 vagas¹³. Ao todo cerca de 4500 jovens são selecionados todo ano¹⁴.

1.1.2 O Programa no Brasil

No Brasil, com o nome de “Programa de assistentes de língua portuguesa na França”, o projeto existe desde 2002¹⁵. Ao longo desse período, mais de 300 jovens brasileiros receberam a bolsa, seja para atuar na França metropolitana ou na França ultramarina – Guadalupe, Guiana Francesa e Martinica no continente americano, Reunião no continente africano e Nova Caledônia na Oceania.

Até o ano de 2021 (assistentes recrutados para o ano letivo de 2022/23), a primeira etapa da candidatura consistia no preenchimento de um dossiê, que deveria ser enviado por e-mail para o serviço de cooperação educativa e linguística da região do candidato (os serviços estão divididos entre Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo e Recife). Passado o prazo de envio dos dossiês, eles eram analisados pela embaixada francesa no Brasil e os candidatos recebiam um e-mail indicando se seus dossiês haviam sido pré-selecionados ou não.

Os candidatos cujos dossiês tivessem sido selecionados passavam então por uma entrevista com o serviço de cooperação educativa e linguística. Era na entrevista, realizada em francês, que era feita a verificação do nível de idioma atestado no preenchimento do dossiê.

¹³ <https://frenchhighereducation.org/teaching-assistant-program>. Acesso em: 21 abr. 2022.

¹⁴ <https://www.france-education-international.fr/postes-assistants-langue/carte?type-pays=partenaire>. Acesso em: 21 abr. 2022.

¹⁵ <https://youtu.be/QFjrjZ215M>. Acesso em: 21 abr. 2022

Novamente os candidatos recebiam um e-mail indicando se haviam sido selecionados para fazer parte do programa ou não. A partir desse momento, a decisão deixava de ser da Embaixada da França no Brasil e passava a ser da instituição FEI, que enviava aos candidatos selecionados suas *affectations*, isto é, a região na qual cada selecionado trabalharia, além do grau de escolaridade com o qual atuariam.

Como exposto na parte introdutória, eu já havia tido a experiência de morar na França ao fazer, no ano letivo 2017/18, um intercâmbio na faculdade de Sciences du Langage (Ciências da Linguagem) na Université Nice Sophia Antipolis, em Nice, sul da França. A experiência aumentou minha vontade de viver em francês.

No final da graduação, quando comecei a fazer parte do Bureau APFERJ (Associação de Professores de Francês do Estado do Rio de Janeiro) e a participar de congressos e eventos organizados por e para professores de francês, descobri o programa de assistente do qual, até então, eu nunca tinha ouvido falar. O ano de 2020 foi meu segundo ano de candidatura. A oportunidade de inverter os papéis das duas línguas que estudo me pareceu fascinante e desafiador; a isso somou-se a oportunidade de conhecer mais de perto a cultura francesa e, em particular, a cultura escolar francesa. Assim, preparei minha candidatura e, no momento de escolher com qual grau de escolaridade trabalhar, muito intencionalmente precisei que gostaria de trabalhar com o primeiro segmento, isto é, com crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

1.1.3 O programa em Prática

Como mencionado anteriormente, o programa, coordenado pela instituição France Éducation Internationale, seleciona todo ano cerca de 36 jovens brasileiros para trabalharem em escolas públicas francesas.

O trabalho do assistente, de acordo com o texto do Guia do Assistente de Língua (Figura 2), é levar para a sala de aula seus conhecimentos e habilidades enquanto falante nativo de português brasileiro, contribuindo com fatos, curiosidades e particularidades culturais e linguísticos (“Sua presença na escola e/ou no estabelecimento poderá significar, para alguns alunos, um primeiro contato com um locutor nativo da língua ensinada. Aprofunde com os alunos a cultura e as especificidades do seu país: festas, culinária, esportes, jogos, personagens históricos ou de lendas etc”). De um modo geral, os assistentes têm a função de auxiliar os

professores de línguas já presentes nas escolas, seja preparando atividades extras, tirando dúvidas de alunos ou separando a classe em pequenos grupos.

Figura 2 – Missões do assistente de língua

- Votre rôle sera d'améliorer les compétences en communication des élèves (en particulier à l'oral) et d'approfondir leur connaissance de votre culture et de votre langue. Vous interviendrez **en appui** du travail mené par les enseignants de langue vivante de l'école et/ou de l'établissement scolaire où vous serez affecté.
- Vous interviendrez parfois en classe entière en présence de l'enseignant ou encore avec de petits groupes d'élèves (voir modalités d'intervention pédagogique, p.35). Vous êtes jeune, les élèves se sentiront donc plus proches de vous. Cela vous permettra de les encourager à s'exprimer oralement, d'apporter une dimension différente à l'apprentissage et peut-être de les habituer à une autre variété d'une même langue. Profitez de cette proximité pour traiter avec les élèves des thèmes qui vous intéressent et les intéressent, en lien avec les contenus d'enseignement.]
- Votre présence dans l'école et/ou l'établissement peut constituer, pour certains élèves, un premier contact avec un locuteur natif de la langue enseignée. Approfondissez avec vos élèves la culture et les spécificités de votre pays : les fêtes, la cuisine, les sports, les jeux, les personnages historiques ou de légende, etc.
- Vous pourrez vous voir confier les missions suivantes :
 - pratique de la langue orale avec les élèves aux côtés du professeur ;
 - participation à diverses activités éducatives de l'école et/ou de l'établissement ;
 - contribution à des enregistrements authentiques destinés à enrichir les collections audiovisuelles des écoles et/ou établissements ;
 - participation à la mise en œuvre de projets pédagogiques, etc.

Fonte: LE GUIDE DE L'ASSISTANTE DE LANGUE EM FRANCE 2021-22, p. 11.

Quadro 1 – Missões do assistente de língua- tradução nossa

- Seu papel será de melhorar as competências em comunicação dos alunos (principalmente a comunicação oral) e de aprofundar os conhecimentos deles em relação à sua cultura e à sua língua.
- Você intervirá às vezes em uma turma inteira, na presença do professor, às vezes com pequenos grupos de alunos (ver modalidades de intervenção pedagógica, p. 35). Sendo jovem, os alunos sentirão uma maior proximidade com você. Isso o permitirá de encorajá-los a se expressar oralmente, de trazer uma dimensão diferente ao aprendizado e talvez de os habituar a uma outra variedade de uma mesma língua.
- Sua presença na escola e/ou no estabelecimento poderá significar, para alguns alunos, um primeiro contato com um locutor nativo da língua ensinada. Aprofunde com os

alunos a cultura e as especificidades do seu país: festas, culinária, esportes, jogos, personagens históricos ou de lendas etc.

- A você poderão ser confiadas as seguintes missões:
 - Prática da língua oral com os alunos ao lado do professor;
 - Participação em diferentes atividades educativas da escola e/ou do estabelecimento;
 - Contribuição em gravações autênticas destinadas a enriquecer as coleções audiovisuais das escolas e/ou estabelecimentos;
- Participação da aplicação de projetos pedagógicos etc.

Fonte: A autora, 2022.

As categorias citadas no quadro que trata das expectativas do trabalho do assistente são bastante vagas. Espera-se que um assistente, por ser um *locutor nativo*, possa aprofundar os conhecimentos dos alunos em relação à sua língua e cultura, mas ignora-se, visto que a reflexão não é trazida no material, que aquele assistente está inserido em um contexto individual. De qual ou de quais línguas e culturas estamos falando? Eu, uma brasileira que cresceu no Rio de Janeiro, em uma família branca de classe média, com a licenciatura em Letras concluída e com um mestrado em andamento, não vivenciei a mesma língua e a mesma cultura que todos os demais assistentes, que cresceram em diferentes partes do país, com diferentes contextos sociais, em etapas diferentes da formação. Certamente teremos pontos em comum, mas os hábitos culturais e linguísticos, especialmente em um país tão grande quanto o Brasil, variam enormemente.

Além disso, o texto traz uma premissa com a qual não concordamos, a de que quem melhor pode ensinar uma língua é o *locutor nativo*. Não posso, enquanto professora de francês, concordar com essa premissa sem deslegitimar minha formação, meu trabalho e a formação e o trabalho de tantos outros profissionais extremamente qualificados para ensinar uma língua que não seja a sua língua materna. Ensinar língua exige preparação, inclusive quando se trata de nossa língua materna; são diferentes as competências a serem trabalhadas em aula de língua materna e de língua adicional. Para muitos assistentes, inclusive, esse trabalho é um primeiro contato com o ensino de português como língua adicional – que, em comparação com o francês na França, é pouco explorado – e traz desafios que frequentemente não são antecipados,

vivenciados ou explorados no curso de letras que trabalha com o português apenas como língua materna.

É preciso reconhecer, no entanto, que, apesar de não ser exigido conhecimento na área de português como língua adicional, o programa no Brasil bastante avançado em relação ao programa em outros países – como os Estados Unidos – ao exigir, no edital, que o candidato seja estudante/recém-formado em licenciatura Letras Português/Francês. Ao chegar na França não há uma formação prevista para todos os assistentes: apenas os assistentes selecionados para Educação Infantil e Ensino Fundamental I têm uma formação curta, de um dia, em que algumas ideias de jogos são apresentadas. Nessa formação não há, em momento algum, uma reflexão sobre o ensino de línguas adicionais ou sobre, como trazido no Guia do Assistente (Figura 2), a cultura e a língua (trazidos no singular no Guia) de cada país.

Voltemos à descrição do programa. O sistema educativo francês é organizado em 30 academias agrupadas em 18 regiões acadêmicas, representadas na imagem abaixo. Cada uma das academias agrupa diferentes cidades. Quando o assistente recebe sua *affectation*, ele passa a saber o nome de sua academia, o que não necessariamente especifica em qual cidade ele trabalhará e/ou morará. Algum tempo depois de descobrir sua academia e o grau de escolaridade com os quais trabalhará é que ele recebe o *arrêté de nomination* que, este sim, indica onde estará ou estarão localizadas suas escolas – o assistente pode ser designado para trabalhar em uma, duas ou até em três escolas.

O jovem assistente pode ser designado para intervir no *premier degré* (primeiro segmento), no *second degré* (segundo segmento) ou em ambos. O *premier degré* compreende a *école maternelle*, Educação Infantil, com crianças em idades entre três e cinco anos, e a *école élémentaire*, Ensino Fundamental I no Brasil, com crianças com idades entre seis e 11 anos; o *second degré* compreende o *collège*, Ensino Fundamental II no sistema educativo brasileiro, e o *lycée*, correspondente ao Ensino Médio. Caso um assistente seja designado para dois níveis, ele trabalhará com *école primaire* e *collège*.

Figura 3 – Mapa das regiões acadêmicas e academias no território francês



Fonte: MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, 2020.

Na *école maternelle* o ensino de língua estrangeira ainda não é obrigatório, mas já é oferecido em algumas escolas como um “despertar” (“éveil”) para outras línguas. Desde 2013, a partir do CP (*cours préparatoire*, correspondente ao 1º ano do Ensino Fundamental I no sistema educativo brasileiro) o ensino de uma língua estrangeira passa a ser obrigatório, com carga horária de 54 horas por ano escolar, aproximadamente 1,5h por semana. Na *école élémentaire* o ensino de inglês é obrigatório a partir da *sixième* (6º ano no sistema educativo

brasileiro) e outra língua estrangeira é incluída na *cinquième* (correspondente ao 7º ano no sistema brasileiro).

Assim como no Brasil, é a partir da *sixième*, no *collège* (6º ano do Ensino Fundamental II), que as disciplinas deixam de ser ministradas por apenas um professor. O mesmo vale para as línguas estrangeiras. Antes do *second degré* cabe ao professor regente – o *maître* ou a *maîtresse* – trabalhar com seus alunos as competências descritas nos documentos oficiais, inclusive a língua estrangeira. Na *école maternelle* e na *école élémentaire*, então, os alunos têm aulas de língua estrangeira – normalmente o inglês – com os próprios professores regentes, que não necessariamente possuem formação em ensino de língua estrangeira.

A formação para trabalhar com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, que no Brasil é uma graduação em Pedagogia, na França é um mestrado chamado MEEF – *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*, Profissões do Ensino, da Educação e da Formação, em tradução livre – com menção *Premier degré* ou *Professeur des écoles*. Os estudantes que optam por esse mestrado deverão, como critério para validação do diploma, apresentar durante o segundo ano da formação, um documento atestando nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL) () de uma língua estrangeira dentre algumas opções. Não existe, assim, uma formação em ensino de língua estrangeira, é cobrada apenas uma proficiência de nível.

Ao contrário, os professores de línguas estrangeiras nos *collèges* e nos *lycées* (estabelecimentos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio) são professores que fizeram o mestrado MEEF com menção *Langues vivantes étrangères* (Línguas estrangeiras vivas, em tradução livre) de acordo com a língua que escolhem ensinar.

Figura 4 – Mestrados MEEF oferecidos pela Universidade de Toulouse

Mention MEEF premier degré

- [Master MEEF Professeur des écoles](#)
- [Master MEEF Professeur des écoles - bilingue français-occitan](#)

Mention MEEF second degré

Arts, Lettres, Langues, Histoire-Géographie

- [Master MEEF Arts plastiques](#)
- [Master MEEF Éducation musicale et chant choral](#)
- [Master MEEF Histoire et Géographie](#)
- [Master MEEF Langues vivantes étrangères : Allemand](#)
- [Master MEEF Langues vivantes étrangères : Anglais](#)
- [Master MEEF Langues vivantes étrangères : Espagnol](#)
- [Master MEEF Langues vivantes étrangères : Italien](#)
- [Master MEEF Langues vivantes étrangères : Japonais](#)
- [Master MEEF Langues vivantes étrangères : Portugais](#)
- [Master MEEF Lettres - Histoire et Géographie / Langues vivantes - Lettres](#)
- [Master MEEF Lettres : Lettres classiques](#)
- [Master MEEF Lettres : Lettres modernes](#)
- [Master MEEF Occitan](#)
- [Master MEEF Philosophie](#)

Fonte: Université Toulouse Jean Jaurès

A maioria dos estabelecimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I possuem professores regentes com proficiência em inglês. Alguns estabelecimentos oferecem o ensino de uma língua estrangeira que não é o inglês e que não é ministrada pelo professor regente, mas por um professor dessa língua estrangeira, como o alemão, por exemplo.

1.1.4 A Minha Experiência

Selecionada para integrar o programa de assistentes de língua portuguesa na França durante o ano letivo 2021/22, eu me mudei para a França em meados de setembro de 2021, enquanto ainda acontecia a pandemia de COVID-19. Diferentemente de todos os outros candidatos brasileiros selecionados para exercer o programa no hexágono – a França metropolitana –, que foram designados para trabalhar no *second degré* – *collège* e *lycée*, eu fui designada, como havia solicitado no formulário de inscrição, para trabalhar com o *premier*

dégré, que compreende, como citado anteriormente, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, i.e., *école maternelle* e *école élémentaire*.

Os assistentes selecionados para trabalhar no *second degré* contam com professores referentes: professores de português que trabalham nos estabelecimentos públicos de ensino durante todo o ano letivo e que têm uma progressão e materiais didáticos a seguir e a utilizar. O mesmo não ocorre no *premier degré*. Como já mencionado, a partir do CP, o 1º ano do Ensino Fundamental I, uma língua estrangeira passa a ser obrigatória, com carga horária de 54 horas anuais, e é ministrada pela professora regente. Na maioria das escolas essa língua estrangeira é o inglês, a língua na qual a professora regente atestou ter competências de nível B2 do QECRL¹⁶.

Para o ensino da língua inglesa, assim como para matemática, língua francesa e demais disciplinas escolares, as professoras recebem visitas de editoras e podem escolher os livros didáticos com os quais trabalharão no ano letivo que se seguirá. Os materiais de língua inglesa para as escolas são produzidos na França e trazem instruções em ambas as línguas, a língua-alvo e a materna.

Já para o ensino de português, ao menos nas escolas nas quais trabalhei, não há professores falantes da língua – seja como língua materna ou adicional. Assim, os alunos não têm contato com a língua portuguesa nos dias em que a assistente não está presente, inclusive nos meses entre o término do contrato (30 de abril) – que não coincide com o término do ano letivo – e a chegada do novo assistente, que ocorre um mês após o início do novo ano letivo (1º de outubro). Não há, também, qualquer pré-seleção de conteúdos ou temas a serem trabalhados ou material didático disponível.

No entanto, apesar de a língua portuguesa não ser disciplina obrigatória nos currículos, quando a disciplina é oferecida no *premier degré*, ela não é oferecida em contraturno, de maneira opcional; é oferecida em horário regular de aula e, portanto, é obrigatória para os alunos das turmas para as quais é ofertada. O mesmo vale para outras línguas que se adicionam aos currículos, como o italiano, o espanhol e o alemão. Os alunos não fazem avaliações na disciplina de língua portuguesa, mas devem participar de todas as aulas durante o período de sete meses em que o assistente está presente.

Além disso, apesar de os alunos já serem alfabetizados [em francês], a recomendação da conselheira pedagógica responsável pelo ensino de línguas no *premier degré* foi de que os assistentes priorizassem a prática oral, evitando utilizar a linguagem escrita. A justificativa para

¹⁶ Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

tal recomendação é de que, como na língua francesa muitos sons são representados pela junção de letras diferentes, começar pela escrita poderia ter como resultado uma má pronúncia dos alunos, que tentariam ler na língua-alvo da mesma forma que leem na língua materna. Assim, caso o assistente quisesse apresentar a forma escrita de determinadas palavras ou frases, deveria se assegurar de que a pronúncia de tais elementos tivesse sido bem apreendida.

Por não ter um professor de língua portuguesa designado para o ano letivo, toda seleção de conteúdo e de preparação de aula cabia a mim. Assim, vivendo uma heterotopia, isto é, em meio a uma utopia realizada, pude planejar os conteúdos das minhas aulas de acordo com o que observava como necessidades e desejos dos alunos e os materiais e a aplicação desses de acordo com o que acredito ser uma educação respeitosa e adequada à faixa etária.

Com a possibilidade de escolher o ritmo a seguir, os conteúdos a trabalhar, a forma de introduzir cada tema e sem a necessidade de seguir um cronograma (temporal e conteudístico) de avaliações, pude fazer experiências que não caberiam em outros contextos. Assim, para preparar as minhas aulas, optei por não seguir a progressão clássica dos métodos de línguas – atividade complexa, já que as experiências nos moldam e criam hábitos –, de modo a ver como os alunos poderiam interferir, contribuir e influenciar as escolhas dos temas a serem trabalhados. No contexto em que eu me encontrava era possível, para cada aula, fazer anotações e planejar a aula seguinte de acordo com o que era observado; de acordo com a progressão que, para mim, fazia sentido em cada um dos contextos.

1.1.5 As Escolas e os Perfis dos Alunos

Fui designada para trabalhar na academia de Aix-Marseille, na cidade de Cavaillon, uma cidade com menos de 27 mil habitantes. A cidade possui oito escolas de Educação Infantil, oito Escolas de Ensino Fundamental I, quatro escolas de Ensino Fundamental II e duas escolas de Ensino Médio. Minha carga horária em sala de aula foi dividida entre três escolas: seis horas na *École Élémentaire Castil Blaze*, quatro horas na *École Élémentaire des Ratacans* e duas horas na *École Maternelle Marie Signoret* – a carga horária não compreendia os horários de preparação.

Na escola com a menor carga horária trabalhei em quatro turmas: duas turmas de *petite* e *moyenne sections* (crianças com idades entre três e quatro anos) e duas turmas de *grande section* (crianças de cinco anos). O trabalho realizado com essas faixas etárias foi repleto de

músicas, histórias, brincadeiras e atividades manuais. Cada turma era composta por aproximadamente 20 alunos, e essa experiência foi o primeiro contato com a língua portuguesa que a maioria das crianças teve. Dentre os quase 80 alunos, apenas dois alunos de uma mesma turma (*grande section*, cinco anos) tinham famílias que falavam português (variedade europeia) em casa. Os demais alunos tinham francês, árabe, espanhol ou romeno, por exemplo, como língua materna.

Nas outras duas escolas o trabalho foi realizado com crianças de oito a dez anos, de turmas de CE2 (*cours élémentaire deuxième année*), CM1 (*cours moyen première année*) e CM2 (*cours moyen deuxième année*), respectivamente 3º ano, 4º ano e 5º ano no sistema educativo brasileiro. Trabalhei com cinco turmas em cada uma dessas duas escolas. A carga horária era dividida da seguinte forma: duas aulas de 30 minutos por semana (às segundas e terças-feiras) na escola Castil Blaze e uma aula de 45 minutos por semana (às quintas-feiras) na escola Ratacans.

Na escola Castil Blaze quatro alunos tinham famílias que falavam português (variedade europeia) em casa, dois irmãos gêmeos em uma turma de CM1 (4º ano), e outros dois alunos de uma turma de CM2 (5º ano). Na escola Ratacans, em uma das turmas de CM2 (5º ano) três alunas tinham o português como língua materna – uma delas era filha de brasileira; em outra turma de CM2 uma aluna era filha de portuguesa e entendia português, mas falava pouco; e em uma turma de CM1 um aluno tinha igualmente português (variedade europeia) como língua materna. Os demais alunos, assim como na escola de Educação Infantil, possuíam línguas maternas variadas, a língua francesa ainda sendo a principal língua de comunicação na escola.

Mais à frente descreverei e analisarei algumas experiências vividas com as turmas de Ensino Fundamental I.

1.2 Contexto 2: o estágio docente

No programa de pós-graduação em Letras da UERJ é obrigatório um estágio docente – PED, Programa de Estágio Docente –, que consiste no acompanhamento de uma disciplina na UERJ, quando possível com o professor orientador, e em intervenções a combinar com o professor da disciplina que está sendo acompanhada. Ao conversar com minha orientadora sobre o estágio, ela sugeriu que eu conversasse com um professor de espanhol do Instituto de Letras da UERJ que trabalha com ensino de espanhol para crianças.

Entrei em contato com o professor Rodrigo Campos¹⁷, doutor pela UERJ, o qual me informou que no semestre disponível para meu estágio ele não ofereceria disciplinas sobre o assunto. No entanto, desde 2016 é oferecida na UERJ uma oficina de espanhol para crianças de nove e dez anos, coordenada pelo referido professor. A oficina é parte do projeto de extensão Oficinas de Línguas Estrangeiras na Escola (OLEE), que, por sua vez, se insere no programa Línguas para a Comunidade (LICOM),

O projeto LICOM se divide em diferentes eixos e atua, de modo geral, com aulas de língua portuguesa para estrangeiros e de línguas adicionais para a comunidade interna e externa à UERJ. O projeto principal é o Projeto de Línguas para a Comunidade (PLIC), que se destina a “[...] todos aqueles que tenham concluído ou que estejam cursando o 3º ano do ensino médio, no momento das inscrições”¹⁸, e oferece cursos de alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, latim; no mesmo programa existe o projeto Línguas Estrangeiras para a Terceira Idade (LETI), com cursos de alemão, espanhol, francês, inglês e italiano; há também o projeto Projeto em Línguas Adicionais (PLA), com aulas de Espanhol com fins acadêmicos, Francês com fins acadêmicos, Redação acadêmica em Língua Portuguesa, Produção de textos acadêmicos em inglês, Inglês Instrumental para docentes, Português para estrangeiros, Curso de Inglês profissional para secretárias e Inglês instrumental para técnicos; por fim, o projeto no qual a oficina de espanhol para crianças se insere, OLEE, é destinado a alunos do Ensino Fundamental de escolas do Rio de Janeiro, e oferece atualmente aulas de alemão e de espanhol.

Os cursos destinados ao público infantil são os mais limitados, com menos oferta de disciplinas. Uma possível explicação para isso é o fato de haver poucos especialistas em ensino de língua adicional para esse público, de modo que não há quem proponha e coordene a abertura de turmas para as outras línguas adicionais. Na UERJ, isso foi realidade até 2023. Ontem¹⁹ o projeto até então intitulado *Español para ñinos* cresceu e se tornou LICOMzinho. No momento de sua divulgação, foram anunciadas seis línguas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e grego moderno. Essa conquista é um grande passo no caminho por um ensino reflexivo de línguas adicionais para/com crianças.

¹⁷ Texto retirado de < <http://lattes.cnpq.br/1424105012877282> >: Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, está como coordenador do curso de Espanhol e do Setor de Espanhol (2021/2022) e é coordenador do Projeto de Iniciação à Docência em Ensino de Espanhol para Crianças.

¹⁸ <http://www.licomletrasuerj.pro.br/index.php/apresentacao-plic>, acesso em 07 de maio de 2023.

¹⁹ Escrevo no dia 08 de junho de 2023. A permissão para o uso do dêitico “ontem” está na escolha por uma escrita cartográfica. Essa escolha e o que dela resulta será explicada no capítulo de Metodologia.

Retornemos ao que iniciou este capítulo, o estágio docente. Ao conversar com o professor, que informou com tristeza não estar oferecendo disciplinas referentes ao ensino de línguas adicionais para crianças, surgiu a oportunidade de acompanhar suas bolsistas nas oficinas de espanhol, que estão sendo oferecidas online. Entretanto, no estágio docente está previsto um tempo de regência a combinar com o professor. Foi então que outra oportunidade se apresentou: a de oferecer de agosto a novembro de 2022 uma oficina de introdução ao francês a crianças que já estavam inscritas na oficina de espanhol.

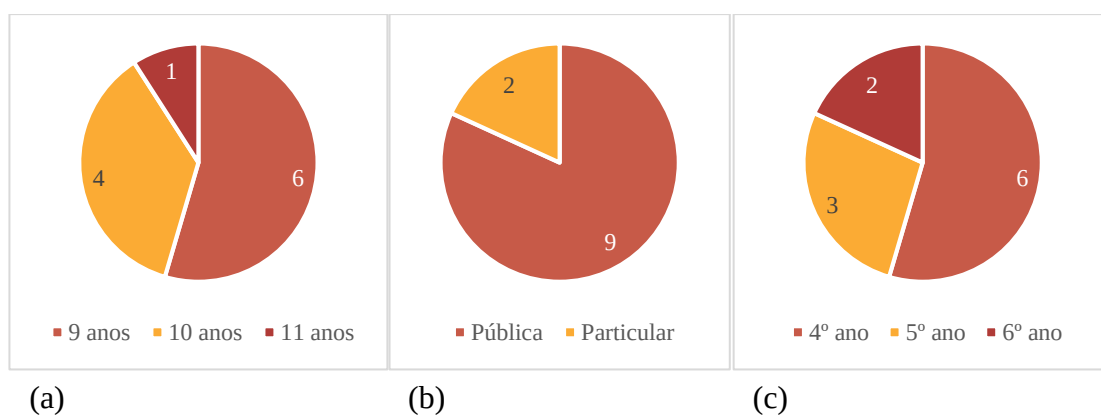
As bolsistas do projeto, alunas de licenciatura em espanhol na UERJ, enviaram e-mails aos responsáveis dos estudantes inscritos na oficina informando que seria aberta, além das turmas da oficina de espanhol, uma turma de francês. A conversa informal ocorreu via Whatsapp no dia 1º de julho, e a oficialização do projeto se deu no dia 08 de julho por meio de uma videoconferência, via Google Meet, na qual o professor coordenador do projeto explicou em linhas gerais como se dá a oficina. Ficou acordado que as aulas de introdução ao francês aconteceriam às segundas e quartas, das 15h30 às 16h30, via Google Meet.

Após a oficialização de que o estágio seria realizado por meio das oficinas de língua francesa, o professor coordenador do projeto compartilhou comigo as pastas dos materiais das bolsistas do projeto. A partir desse compartilhamento tive acesso às respostas dos formulários de inscrição na oficina de espanhol e ao cronograma de aulas, dentre outros materiais.

A partir de então, coube a mim a elaboração dos planos de aula e dos suportes a serem utilizados e as práticas em sala. Por se tratar de um contexto de pesquisa na universidade, pude alterar o planejamento de acordo com o que eu observava dos alunos. As aulas foram gravadas e, assim como para as aulas enquanto assistente de língua, mais à frente relatarei e analisarei algumas das experiências vividas com a turma de língua francesa online.

Os alunos inscritos para a oficina de francês estavam assim divididos:

Gráfico 1 – Perfis dos alunos



Legenda: (a) idades; (b) tipo de escola; (c) escolaridade.

Fonte: A autora, 2023.

2 JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA

2.1 Pesquisas atuais sobre o tema

Buscando no catálogo da CAPES ²⁰pelo sintagma “língua estrangeira para crianças” foram encontrados 1093904 resultados. Esses incluíam pesquisas que ultrapassavam o recorte pretendido, como “Estudos sobre a escala hedônica visando a adequação para crianças e adultos do Rio de Janeiro” e “Tradução para a língua portuguesa, adaptação cultural e validação da escala de Braden Q”, por exemplo. Por isso, optamos por aplicar filtros para a grande área de conhecimento com o objetivo de refinar a pesquisa. Os filtros disponíveis eram: ciências agrárias, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências exatas e da terra, ciências humanas, ciências sociais aplicadas, engenharias, lingüística [sic], letras e artes e multidisciplinar. Escolhemos aplicar os filtros “Ciências humanas” (171862 resultados) e “Linguística, letras e artes” (65412 resultados), por entender que a pesquisa se insere nessas grandes áreas.

Com os filtros aplicados, foram encontrados 237274 resultados. Em seguida, para refinar ainda mais os resultados, aplicamos filtros de área de avaliação. Os filtros aplicados foram: educação (71049 resultados) e letras/linguística (27184 resultados). A escolha de aplicar filtros de área de avaliação foi feita porque esse filtro apresentava menos opções que os demais, permitindo assim que abrangêssemos mais áreas de modo menos específico. Os resultados então passaram a 98233. Por fim, foi aplicado um filtro “ano”, selecionando os anos entre 2000 e 2022 – século XXI. Com isso, nossos resultados passaram a 87799.

Apesar do sintagma pesquisado ter sido “língua estrangeira para crianças”, foi preciso descartar, na seleção de teses e dissertações, aquelas que se referiam a um público escolar acima do Ensino Fundamental II, além do público adulto ou de terceira idade. Além disso, por nos interessarmos pelo ensino de língua estrangeira para/com crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Até a 13ª página de busca e a partir de 260 resultados, encontramos 81 teses e dissertações que poderiam se encaixar no sintagma originalmente buscado. A princípio, com base nos títulos, foram mantidos trabalhos tratando do ensino de línguas outras que não o francês e para um público outro que não crianças de Educação Infantil e/ou do Ensino

²⁰ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acesso em 19 de novembro de 2022.

Fundamental I. Isso porque muitos trabalhos não indicam no título de qual língua estrangeira e/ou de qual público tratarão.

Rapidamente se verifica que a maioria das teses e dissertações disponibilizadas dentro do sintagma pesquisado tratam da língua inglesa; o primeiro trabalho indicando “língua francesa” no título apareceu na 4ª página de busca, após cerca de 40 resultados, e data do ano de 1990. Após seleção dos títulos, foi preciso buscar os resumos de cada trabalho para identificar o público e a língua dos quais cada um trataria. Em muitos dos trabalhos não é especificado, no título ou no resumo, a qual público aprendiz de língua estrangeira o texto fará referência. Pode-se notar que o que se tem como padrão de estudante de língua estrangeira são adultos, de modo que não é preciso especificar quando se trata desse público. Ao contrário, quando a pesquisa está centrada em aprendizes de outras faixas etárias, observa-se a necessidade de especificar a faixa etária em questão.

A partir disso, pôde-se notar que, dos 81 trabalhos selecionados, 23 tratam do ensino de língua estrangeira para crianças e, desses, apenas cinco tratam do ensino de língua estrangeira para crianças da Educação Infantil. Além disso, dentre os 81 resultados, apenas 17 trabalhos tratam do ensino de língua francesa.

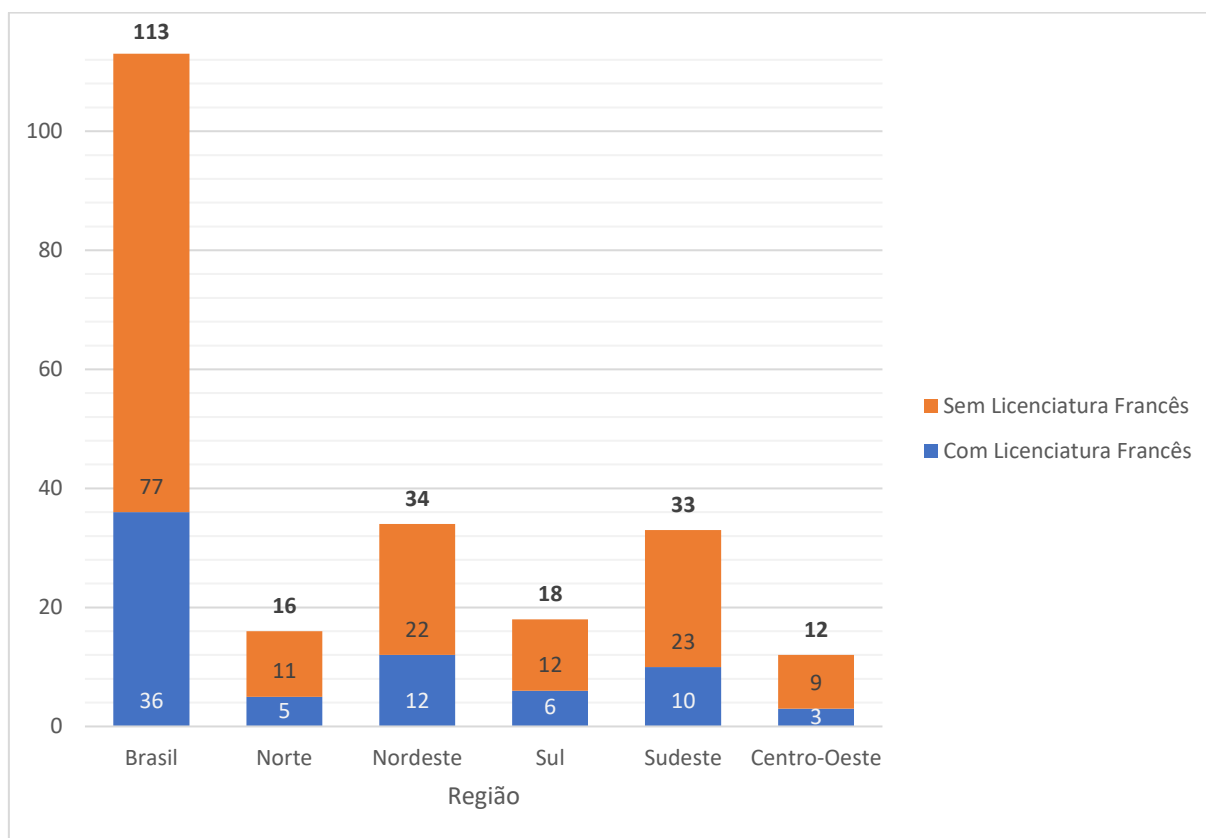
Os que tratam da língua francesa não têm crianças como centro de interesse, o que nos leva a compreender a importância deste trabalho. A demanda de ensino de língua francesa para/com crianças vem aumentando, mesmo que os profissionais especializados na área ainda sejam poucos (Chaguri, Tonelli, 2018). Faltam profissionais especializados porque faltam formações, o que nos leva ao próximo tópico.

2.2 Uma lacuna na formação

Nosso levantamento, a seguir explicitado, demonstrou que, de forma sistemática, não há, até o momento em que essa pesquisa foi realizada, disciplinas que contemplem o ensino de língua francesa – ou de língua estrangeira de um modo geral – para níveis anteriores ao Ensino Fundamental II – nos fluxogramas dos cursos de Letras Português/Francês das principais universidades públicas do país.

A partir de um levantamento de 113 universidades públicas brasileiras encontramos 36 universidades que oferecem o curso de licenciatura em letras português/francês. No Gráfico 2 é possível observar como tais cursos e universidades estão distribuídos pelas regiões do Brasil.

Gráfico 2 – Universidades públicas brasileiras e Licenciaturas em Letras Português/Francês



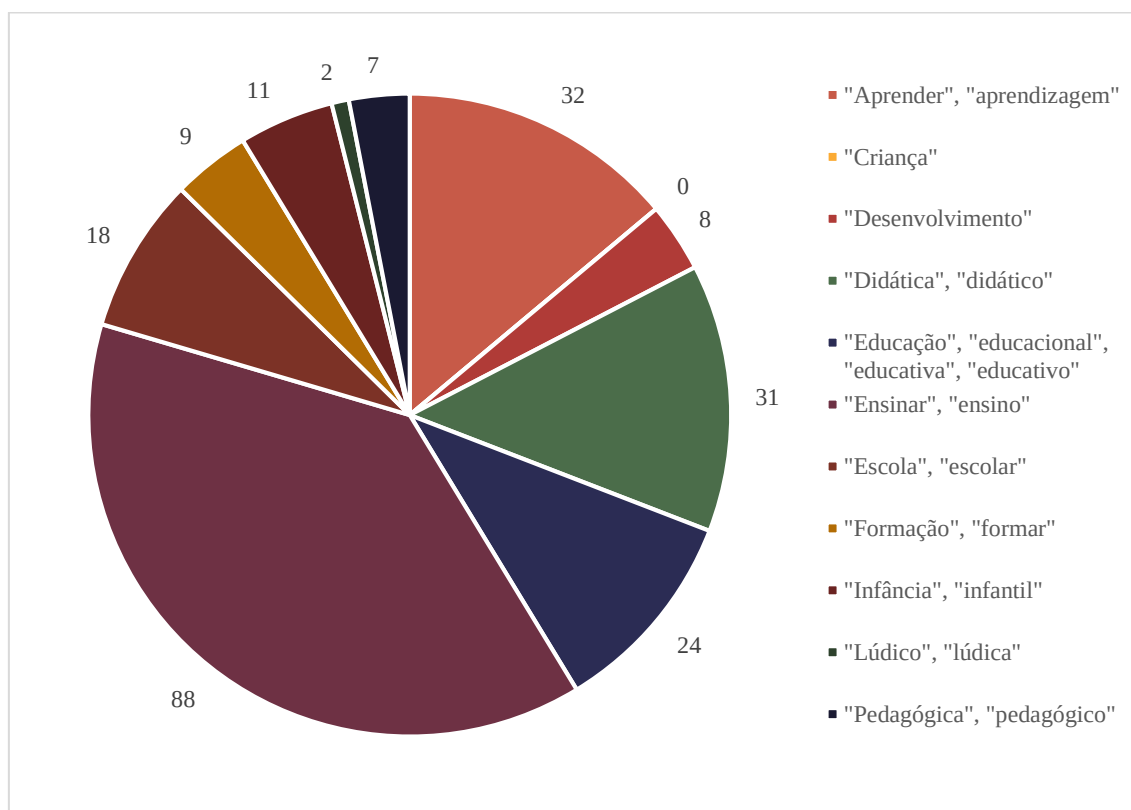
Fonte: A autora, 2022.

Em seguida observamos os fluxogramas dos 36 cursos de licenciatura em Letras Português/Francês e buscamos em cada um por disciplinas voltadas para o desenvolvimento infantil e para metodologias de ensino para/com crianças.

Essa seleção se mostrou extremamente trabalhosa porque os saberes não podem ser divididos e separados em caixas, os conhecimentos se misturam e se complementam. Assim, uma disciplina, mesmo que tenha como alvo uma área de conhecimento, pode (e possivelmente vai) afetar outras áreas. Para ilustrar, podemos tomar como exemplo a disciplina “Aprendizagem baseada em projetos”, que é oferecida pelo curso de “Bacharelado em tecnologia da informação” da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e está no currículo do curso de Letras Português/Francês como disciplina optativa. Essa disciplina, que trata da aprendizagem por projetos, contribui muito com o trabalho de quem atua na sala de aula de língua estrangeira para/com crianças, mesmo que seja oferecida por um curso que não o curso de Letras. Isso demonstra que não é possível restringir um assunto a uma área de conhecimento específica.

No entanto, precisamos delimitar os *córpus*²¹ que encontramos ao longo do percurso. Por isso, a partir dos fluxogramas que encontramos nos sites das universidades listamos, para cada universidade, as disciplinas que, no título, parecem tratar do desenvolvimento infantil e do ensino para/com crianças. Não querendo partir do pressuposto de que disciplinas sobre ensino não tratam do ensino para crianças, as palavras-chave selecionadas para delimitar tal parte do *córpus* giram em torno dos temas “criança” e “ensino”: “aprendizagem” e “aprender”; “criança”; “desenvolvimento”; “didática” e “didático”; “educação”, “educacional”, “educativa” e “educativo”; “ensinar” e “ensino”; “escola” e “escolar”; “estágio”; “formação” e “formar”; “infância” e “infantil”; “lúdico” e “pedagógica” e “pedagógico”. O Gráfico 3, a seguir, ilustra quantas ocorrências das palavras-chaves encontrei nos fluxogramas das 36 universidades.

Gráfico 3 – Ocorrências das palavras-chave nos fluxogramas



Fonte: A autora, 2023.

²¹ Rocha e Deusdará (2021, p. 24) apontam o largo uso da palavra “*córpus*” em pesquisas na área de Análise do Discurso e a necessidade de que essa grafia seja dicionarizada. Assim, em consonância com os autores, optamos por utilizar essa grafia, sem o uso do itálico, tanto no singular quanto no plural.

Não encontramos nenhuma disciplina obrigatória especificamente voltada para o ensino de línguas estrangeiras para/com crianças, mas encontramos no fluxograma da UFRN uma disciplina optativa intitulada “Línguas Estrangeiras na Infância”, oferecida pelo curso de letras.

Ainda no fluxograma da Universidade Federal do Rio Grande do Norte encontramos uma disciplina obrigatória com o título “Atividades lúdicas e TICs no ensino da língua francesa”, cuja descrição indica que se trata de “Elaboração de atividades lúdicas, para diferentes faixas etárias, em diferentes níveis de aprendizagem da Língua Francesa”. O texto trazido não precisa quais faixas etárias serão englobadas, mas uma disciplina voltada para o lúdico em sala de língua estrangeira certamente contribui de forma direta para começar a preencher a lacuna que mencionamos anteriormente na formação do professor de língua estrangeira para crianças.

Observamos que alguns cursos de Letras/Francês permitem que seus alunos, caso queiram, cursem disciplinas eletivas, voltadas para a infância, oferecidas pelos cursos de pedagogia, como é o caso da Universidade Federal de São Paulo, a UNIFESP. São elas: “História social da infância”, “Questões de gênero na produção cultural para crianças”, “Estudo dos fundamentos das artes na educação infantil” e “Desenvolvimento moral: segundo a psicologia genética de Jean Piaget (primeiros estudos)”. Trata-se de disciplinas do curso de pedagogia, mas que os estudantes dos cursos de Letras podem cursar como disciplinas eletivas.

Ter em seu currículo disciplinas voltadas para uma melhor compreensão da infância pode ser um modo de enxergar o público infantil e reconhecer o direito das crianças de aprender uma língua estrangeira. O fato de se pensar na criança na universidade é um jeito de reconhecer que a infância merece atenção especial quando falamos de ensino-aprendizagem. Validar a existência das crianças enquanto grupo social que tem desejos, intenções, visões de mundo e questões próprias, que precisam ser tratadas com um olhar direcionado de alguém que escolheu dedicar e investir seu tempo para interagir com esse grupo da forma mais gentil e responsável possível exige, no entanto, além de disciplinas voltadas para crianças, uma bibliografia que observe a criança como pessoas com direitos.

Como mencionado anteriormente, o conhecimento não pode ser separado em caixas, muito menos em caixas com etiquetas bem definidas. Isso ficou claro para mim quando precisei selecionar as disciplinas que pareciam tratar do ensino para crianças. Foi também nesse momento que ficou claro para mim que minha pesquisa estava acontecendo.

Por ser uma pesquisa na área de Linguística e por eu ter uma formação em Letras, durante alguns meses construí esse corpus com bastante dificuldade – encontrar os fluxogramas dos cursos e as ementas das disciplinas de 36 universidades não é tarefa simples –, considerando

que o que estava fazendo era uma etapa pré-pesquisa. Eu estava considerando que minha pesquisa começaria quando eu tivesse com um corpus pronto para ser analisado, sem me dar conta de que a busca pelo e a construção do corpus já são a pesquisa – e uma parte significativa dela.

As planilhas que eu fazia para me organizar tornaram-se importantes para ilustrar a ausência de disciplinas voltadas para o ensino de língua para/com crianças na universidade. Assim, enquanto eu preparava o que me permitiria começar a pesquisa, minha pesquisa foi se construindo.

Coincidentemente – ou não – o mesmo acontece com o modo como enxergamos a infância. Olhamos ansiosos para o futuro sem nos darmos conta da importância do presente. Quantas vezes não justificamos algo para uma criança, seja falando diretamente com ela ou explicando para alguém o motivo de determinadas escolhas, dizendo que vai ser bom para ela um dia? Aprender uma língua estrangeira vai ser bom para quando ela for viajar; para quando for fazer um estágio; para quando for fazer intercâmbio; para quando for se candidatar para um emprego em uma multinacional. Justificamos escolhas para a criança que existe e está em nossa frente usando uma possibilidade criada por nós para o adulto que ela poderá ser um dia. “Que infância é essa que não se reconhece como do tempo presente, mas sim como uma eterna preparação para um momento posterior da vida?” (Campos, 2020, *In*: Gonçalves, Eccard, 2020, p. 269). Nos aprofundaremos nessa e em outras concepções de infância mais à frente.

Voltando às formações, reconhecemos que é preciso, apesar da falta de formação inicial, seguir em frente no trabalho com línguas na infância, muito através da ideia de praxiologias trazida por Freire (1987 *apud* Tonelli, 2022, p. 14), em que teoria e prática caminham juntas porque “[...] o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou seja, vai da teoria para a prática e da sua prática chega à nova teoria”.

Nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I que têm ensino de língua estrangeira em suas grades, os professores das línguas estrangeiras são, geralmente, professores de língua formados em Letras, mas sem a base teórica para o trabalho com crianças – e é a partir do e no contexto desses profissionais que escrevo – ou ainda professores do primeiro segmento formados em Pedagogia, mas com algum conhecimento da língua-alvo adquirido por meio de curso de idiomas – sem, portanto, conhecimento aprofundado na didática de língua estrangeira (Vanthier, 2009). Para os objetivos profissionais que eu tinha, a graduação era, assim, incompleta para um dos lados – o da língua ou o da criança. De acordo com Zilles (2006, p. 4):

[...] é necessário reconhecer que existe um descompasso entre a demanda social por profissionais para atuarem nesta área, e a formação oferecida na universidade, nos

cursos de Letras, destinados a formarem professores para atuar no ensino fundamental, de quinta série em diante, e não na educação infantil.

Os professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, espera-se, graças à formação em pedagogia, têm olhares atentos a particularidades da infância e podem trabalhar de modo mais intencional no que diz respeito ao desenvolvimento global do aluno. Quando entra na mesma cena um professor de línguas que teve em sua formação inicial teorias e práticas para atuar com grupos a partir do Ensino Fundamental II, entram também em cena praxiologias próprias desses profissionais.

Se reconhecemos que as crianças têm o direito de aprender outras línguas, então precisamos garantir que existam profissionais capacitados para guiar esse processo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A motivação no contexto de uma língua estrangeira

A motivação é peça chave no processo de ensino-aprendizagem. Quando motivados, os aprendizes tendem a se engajar com mais facilidade em tarefas que acreditam poder auxiliá-los a alcançar seus objetivos, como acompanhar as instruções para um exercício, fazer perguntas para sanar possíveis dúvidas ou organizar mentalmente o que está sendo aprendido (Camargo *et al.*, 2019, p. 599).

Em um tempo em que somos movidos por uma ideia capitalista de produtividade, a aprendizagem passou a ter como “produto final” avaliações da escola e um futuro vestibular, que é introduzido como objetivo cada vez mais cedo. Isso fica visível ao observarmos o currículo escolar e nos darmos conta de que

Os conhecimentos escolares não foram escolhidos tendo como prioridade preparar o maior número de alunos para a vida. Eles são ensinados antes de tudo porque são considerados *fundamentos* indispensáveis para aqueles que aprofundarão os estudos na mesma disciplina nas etapas seguintes”²² (Perrenoud, 2011, p. 18, grifo do autor, tradução nossa).

Com o objetivo apenas de tirar uma nota boa para passar de ano ou para passar no vestibular – ou, ainda, para não ser punido –, estudar se torna algo desagradável para muitos. Isso pode ser notado no dever de casa, ainda muito presente nas escolas e, claro, nas casas. A obrigatoriedade do dever de casa, que tira da criança tempo de brincar e de interagir com sua família, por exemplo, transforma o momento de estudos em casa em um momento negativo no qual o objetivo é apenas cumprir a obrigação o mais rápido possível para se ver livre dela. Estudar deveria ser para a criança, para que ela desenvolva a habilidade de aprender, o prazer por conhecer. Tonelli (2022, p. 12) referencia Paulo Freire ao dizer que “[...] crianças são ‘[...] seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem’, são, portanto, sujeitos históricos e produtores de cultura.

A motivação para estudar, para o aprendizado, que, principalmente na adolescência, para muitos passa a ser “porque vai cair na prova” ou “porque cai no vestibular”, pode ser

²² O texto no idioma original é : « Les connaissances scolaires n’ont pas été choisies en priorité pour préparer le plus grand nombre à la vie. Elles sont enseignées avant tout parce qu’elles sont considérées comme des bases indispensables à ceux qui approfondiront la même discipline dans les cycles d’études suivants ».

direcionada à produção de cultura desses sujeitos históricos e de direitos (Brasil, 2010 *apud* Tonelli, 2022) e a um combustível a seus olhares críticos em direção à sociedade.

Assim, cabe a pergunta: “Quais são as possíveis motivações das crianças para o aprendizado de uma língua diferente da sua língua materna?”. Quando falamos de crianças muitas vezes as deixamos de lado. No caso da motivação, por exemplo, sabemos que o aprendizado de uma língua estrangeira pode abrir inúmeras portas profissionais e essa motivação é suficiente para que um adulto se matricule em um curso de língua estrangeira e procure se aperfeiçoar cada vez mais. No caso da criança e até do adolescente, esse aprendizado muitas vezes não é explicado para ela/ele como uma opção. A escolha é feita pelos pais ao matricularem seus filhos em um curso livre de idiomas ou em uma escola que ofereça o ou os idiomas que os adultos responsáveis consideram importantes.

Retornaremos mais tarde à pergunta, com o olhar voltado de fato para a criança, mas antes cabe pensarmos qual é o olhar dos responsáveis em relação às línguas estrangeiras ao matricularem seus filhos em escolas oferecendo um ou mais idiomas ou em cursos livres.

A motivação dos responsáveis pode muitas vezes, na superfície, demonstrar uma preocupação com a criança e, quando observada de modo mais aprofundado, mostrar-se uma preocupação com o adulto que aquela criança será um dia. Em nossa sociedade é comum que se faça um

[...] atrelamento [...] da LE como uma commodity, isto é, como um ‘luxo’, como um diferencial que vai permitir que essas crianças se destaquem como futuros profissionais no futuro, quando chegue o momento de disputar o mercado de trabalho (Campos, 2020, *In*: Gonçalves, Eccard, 2020, p. 269).

Isso porque

[...] o SER na fase adulta está estritamente associado ao capital humano, ao mundo do trabalho, numa lógica capitalista, de modo que só se é alguém na vida quando se tem uma profissão e um trabalho bem-sucedido. A existência se associa e está, de certa forma, condicionada ao mundo do trabalho (Campos, 2020, *In*: Gonçalves, Eccard, 2020, p. 267).

Se, muitas vezes, um adulto ~~para~~ se matricula em aulas de línguas estrangeiras para alcançar melhores oportunidades de trabalho, isso se reflete nas crianças e

[...] diz muito sobre que infâncias estamos construindo e projetando nas crianças. Diz muito mais sobre o mundo adultocêntrico no qual nos inserimos do que sobre as crianças em si, que acabam entrando nessa lógica por meio de sua inserção sociohistórica, política e cultural no mundo (Campos, 2020, *In*: Gonçalves, Eccard, 2020, p. 269).

Novamente, acreditamos que esse impulso é válido para um adulto que busca aprender uma língua estrangeira ou se aprimorar em uma que já conhece, mas utilizá-lo como justificativa para o ensino de línguas estrangeiras para crianças é refletir o sistema capitalista no qual estamos inseridos que não enxerga a criança como um ser humano, quando na verdade

É um erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano. É preciso reconhecer e não esquecer em momento algum que, pelo simples fato de existir, a criança já é uma pessoa e por essa razão merecedora do respeito que é devido exatamente na mesma medida a todas as pessoas (Campos, 2020, *In*: Gonçalves, Eccard, 2020, p. 267).

Assim, concordamos com Campos (2020), quando o autor afirma que um modo muito comum de enxergar as crianças é como um “ainda não”. A superfície “o que é melhor para a criança” esconde essa preocupação com o adulto que aquela criança será um dia. Para os pais que Perrenoud chama de *consumidores de escola*, “para preparar os seus filhos para a vida, nada lhes parece mais crucial do que garantir que tenham os melhores diplomas”²³ (Perrenoud 2011, p. 19, tradução nossa). Indo além do que está na superfície podemos nos deparar com o desejo de que a criança comece a aprender uma língua estrangeira o mais cedo possível para, no futuro, sendo fluente no idioma (e em outros), o adulto que aquela criança será um dia tenha [o que se considera como] boas oportunidades de emprego, seguindo essa lógica capitalista de produtividade, que já inclui a criança nesse ciclo sem fim. Isso porque

Em uma sociedade tradicional, todos se contentam com o lugar que lhes foi atribuído, ninguém sonha em sair da sua condição, em uma existência própria. Em uma sociedade moderna, mais individualista, todos querem o oposto, “ser alguém”, escolher e ter êxito em a SUA vida. Ninguém se contenta em ser uma engrenagem anônima a serviço da sua comunidade.²⁴ (Perrenoud 2011, p. 32, tradução nossa).

Os adultos inseridos nessa sociedade moderna não apenas não se contentam em não serem eles engrenagens anônimas, eles também não querem que seus filhos o sejam. Seguindo essa lógica, é preciso, desde os primeiros anos de vida das crianças, inseri-las em atividades que trarão destaque a elas e as colocarão em uma posição de “ser alguém”.

Não estamos dizendo de forma alguma que não vemos razão no ensino de línguas para crianças. Ao contrário, é justamente por acreditarmos ser muito importante para o desenvolvimento da criança que problematizamos a tentativa de observá-lo pela ótica do adulto. Muitas vezes a pergunta trazida no título deste capítulo é respondida deixando de lado a criança que existe e olhando para o adulto que ela será um dia (Campos, 2020).

Acreditamos que a justificativa para se trabalhar com línguas estrangeiras – defenderemos mais à frente um trabalho com “línguas adicionais”, mas por enquanto manteremos o termo mais em uso atualmente – na Educação Infantil e/ou no Ensino Fundamental I deve ser a preocupação

²³ No original: « pour préparer leurs enfants à la vie, rien ne leur semble plus crucial que de les nantir des meilleurs diplômes »

²⁴ No original: « Dans une société traditionnelle, chacun se contente de la place qui lui a été assignée, personne ne rêve de sortir de sa condition, d'exister par lui-même. Dans une société moderne, plus individualiste, chacun veut au contraire « devenir quelqu'un », choisir et réussir SA vie. Nul ne se contente d'être un rouage anonyme au service de sa communauté. »

com a criança que vivenciará o aprendizado e com seu desenvolvimento. Deve-se pensar em formas de auxiliar a criança em seu desenvolvimento global – suas habilidades motoras, sociais, emocionais, criativas, suas necessidades físicas – para que ela se desenvolva de forma saudável. O trabalho com língua estrangeira é também uma oportunidade de ampliar os conhecimentos de mundo das crianças, colocá-las constantemente em contato com diferentes culturas e, assim, trabalhar com noções como respeito às diferenças, incentivando um olhar crítico em direção à sociedade na qual estamos inseridos.

3.2 Mais do que escolhas lexicais

3.2.1 Língua adicional

Ao longo do texto tenho utilizado o termo “língua estrangeira” para me referir ao ensino de uma língua diferente da língua materna do aprendiz. A escolha pela nomenclatura foi feita por ser, de um ponto de vista lexical, a que é atualmente utilizada e, de um ponto de vista metodológico, a que é adotada na maioria das escolas, cursos e universidades. No entanto, a partir do presente capítulo, uma nova nomenclatura, que vem acompanhada de novas reflexões acerca de concepções de língua, identidade e decolonidade e, consequentemente, de novas práticas em sala de aula de *outra* língua, ganhará lugar.

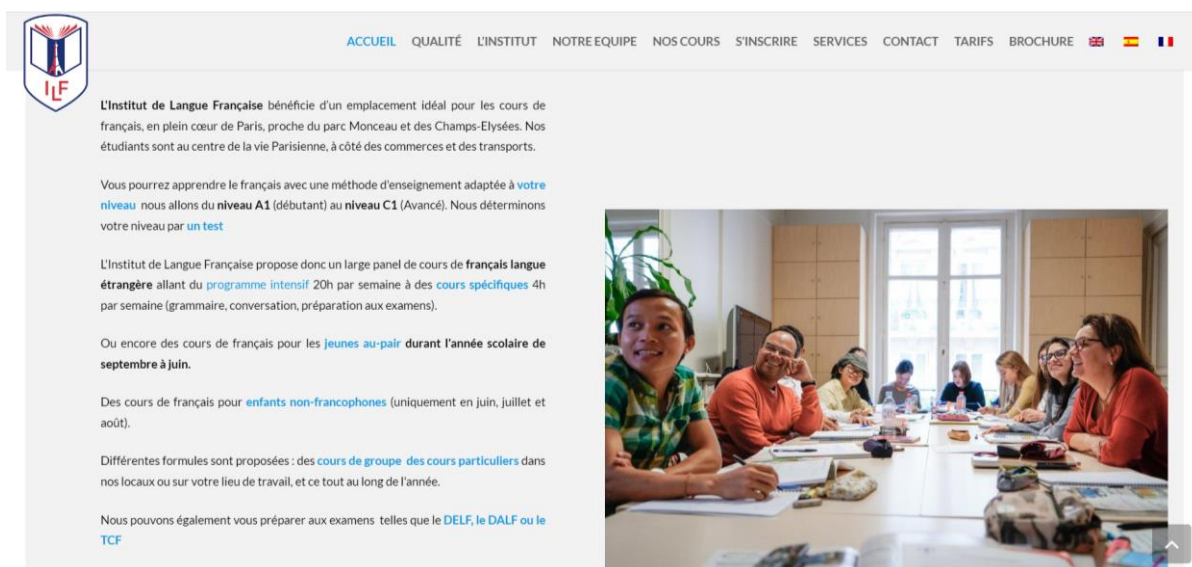
Optei por trabalhar com uma concepção de ensino de *outra* língua (língua francesa no Brasil ou língua portuguesa do Brasil na França, por exemplo) como ensino de “língua adicional”, e não “língua estrangeira”. Assim, quando me referir à minha prática, me referirei a uma “língua adicional”, e não a “língua estrangeira”.

Estamos de acordo com Leffa e Irala (2014, p. 30), que dizem que “No caso do ensino de outra língua, por exemplo, precisamos definir também o que entendemos por ‘outra língua’”, pois “Tudo isso traz implicações metodológicas para a sala de aula”. Por isso, por não se tratar apenas de uma escolha lexical, a nomenclatura “língua estrangeira” continuará presente no texto, sobretudo quando nos referirmos a práticas de ensino de língua que, ao nosso ver, ainda não podem ser reconhecidas como um trabalho com línguas adicionais.

Poderíamos dizer que o adjetivo “estrangeira” é utilizado para designar uma língua *outra* que não a língua falada no país em que se ensina, e que por isso no Brasil e em países em que

francês não é a língua oficial chamamos seu ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE), – e o mesmo se aplica para as demais línguas ensinadas nos demais países. No entanto, como podemos observar na Figura 5, retirada do site do Institut de Langue Française (ILF), localizado em Paris, mesmo na França pode-se ter aulas de francês como língua estrangeira – Français Langue Étrangère, também FLE – o que nos leva a refletir: qual é o critério para chamar uma língua de “estrangeira”? É estrangeira para quem? Os cursos do ILF têm como público-alvo pessoas não francófonas que viajam até a França para estudar francês, mas também não francófonos que se mudam para a França e desejam iniciar ou aprimorar seus estudos no idioma. Para aqueles que se mudam para a França e passam a utilizá-la constantemente no dia a dia o idioma ainda é estrangeiro, isto é, ainda é do outro?

Figura 5 – Página inicial do Instituto de Língua Francesa, em Paris



Fonte: INSTITUT DE LANGUE FRANÇAISE, 2023.

Como podemos observar no trecho seguinte, essa reflexão já foi levantada por Leffa e Irala (2014, p. 31-32):

Se a língua estudada não é falada na comunidade em que mora o aluno, temos a situação de uma língua estrangeira, como seria, por exemplo, o caso do ensino do português na China; o português seria para esse aluno uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua, caso, por exemplo, do aluno chinês que estudasse português no Brasil.

A nomenclatura “língua estrangeira” tem, assim, problemáticas e limitações. Os autores passeiam pelas diferentes possibilidades de se nomear essa outra língua que será ou está sendo estudada/ensinada. Além de “estrangeira”, que afasta a língua-alvo daquele que a aprende, há a

possibilidade de chamar de “segunda língua” – o que seria, a princípio, o caso de, como relatado no trecho anteriormente citado, um aluno chinês que estuda português no Brasil, ou, como na reflexão trazida por meio da Figura 5, de um não-francófono que se muda para a França e começa a estudar francês –, que se mostra inadequada quando nos damos conta de que muitos alunos já conhecem mais de uma língua, como é o caso de filhos de imigrantes, indígenas e surdos, citam os autores). Para esses, a outra língua aprendida na escola, por exemplo, não seria uma segunda língua, mas possivelmente uma terceira. O mesmo pode se aplicar ao “[...] caso do aluno chinês que viesse morar no Brasil para estudar português, mas que, além de mandarim, já falasse inglês” (Leffa; Irala 2014, p. 31).

Os autores partem, então, para as classificações que se baseiam na geografia, como “internacional” e “do vizinho”, que logo se mostram inadequadas pelo mesmo critério no qual se baseiam. A depender de onde está localizado o aluno, a percepção de “vizinho” se modifica. O espanhol é facilmente visto como língua do vizinho nos estados brasileiros que fazem fronteira com os países sul-americanos de língua espanhola; assim como o francês pode ser facilmente visto como uma língua da vizinha Guiana Francesa no Amapá. Dentro de um mesmo país, uma mesma *outra* língua pode ser vista como língua do vizinho ou, se não puder ser identificada como tal, como língua internacional. A questão da proximidade também é questionada pelos autores, já que no mundo conectado em que vivemos, línguas que estão presentes nos jogos, nos serviços de *streaming* e nas músicas, por exemplo, podem se tornar mais próximas para alguns do que a língua de um país vizinho.

Existe, no entanto, uma característica que não se modificará na outra língua, independentemente da geografia, do perfil do aluno e de seus objetivos: ela vem para se acrescentar a uma língua já falada pelo aluno. Todo aprendiz de *outra* língua já fala pelo menos *uma* língua, sendo essa língua politicamente reconhecida como oficial ou não. A outra língua que será aprendida virá para somar, para acrescentar conhecimentos, repertório linguístico e gestos à língua já conhecida pelo aluno, o que nos traz à classificação que escolhemos adotar, a de língua adicional.

Sendo a outra língua uma língua adicional, e não estrangeira, podemos – eu, nós e nossos alunos – nos apropriar dela: “Portanto, priorizar o termo LA em detrimento do termo LE significaria marcar o ato de somar/adicionar uma língua e deixar de percebê-la como algo que pertence ao outro” (Rajagopalan, 2010 *apud* Tonelli; Seccato, 2022, p.85). Não é mais uma língua que pertence a outra pessoa e que estará sempre distante, já que não consigo “[...] adquirir uma pronúncia perfeita com todas as nuances entonacionais [...]” (Leffa; Irala 2014, p. 34) da língua – ou melhor, da variedade de uma língua – que tenho como alvo.

Outro paradigma que pode ser desconstruído ao olharmos para a outra língua como uma língua que se acrescenta é o do uso da língua materna em sala de aula. Ora, vindo para acrescentar, “A língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece” (Leffa; Irala 2014, p. 33). Assim, o sistema que vai se construindo não parte do outro, parte do próprio aluno e de seus conhecimentos prévios. A língua materna ganha importância na sala, na medida em que se compreende que ela não será substituída temporariamente – no espaço-tempo daquela aula – por uma outra, mas que abrirá espaço para outra, de modo que as duas (ou mais) línguas tenham uma convivência pacífica, visto que são, de modo geral, colocadas em cena em situações diferentes, com objetivos diversificados.

Assim, a partir dos conhecimentos que o aluno já tem da língua que já conhece (ou das línguas), ele pode fazer hipóteses e comparações em direção à língua-alvo, observando o que se assemelha, o que se diferencia, o que se assemelha, mas ganha outro significado por estar inserido em outra cultura.

Pode ser também por meio do uso da língua materna, sobretudo no início do processo, que conhecimentos prévios e centros de interesse dos alunos são trazidos à tona e se tornam conhecidos pelo professor ou pela professora. Conhecendo os centros de interesse de seus alunos esses professores poderão, então, a partir de uma perspectiva de pós-método, romper com a tradição de seguir procedimentos que foram definidos fora da sala de aula, sem a necessidade de seguir rigorosamente um livro didático importado, com temas, sequências e atividades que não necessariamente se aplicam ao público real com o qual aquele professor está lidando. A partir da realidade de seus alunos, passa a ser possível tentar “[...] adquirir a língua adicional não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios interesses” (Leffa; Irala, 2014, p. 33-34). Assim, podemos e devemos tratar de assuntos que estão relacionados aos países aos povos nos quais a língua alvo é falada, mas ganhamos o direito de tratar também de questões que são caras e específicas ao nosso país e aos nossos alunos.

3.3 Conceções de infância nos espaços escolares

3.3.1 Infância e Heterotopia

Como professora de língua francesa com grande paixão pelo processo de ensino-aprendizagem das crianças, tudo aquilo que permite refletir sobre questões referentes ao lúdico, à criatividade, à imaginação e à liberdade me chama a atenção. A formação em Letras, como já mencionado, muitas vezes não traz em seu currículo discussões sobre as particularidades do aprendizado das crianças. Olhando para um currículo de licenciatura em uma língua estrangeira – no meu caso, Letras Português/Francês –, a impressão que se tem é de que as crianças não têm direito ao aprendizado de uma nova língua, apesar de algumas escolas oferecerem em seus currículos diferentes línguas estrangeiras (falo aqui da experiência enquanto licenciada pela UERJ. Trataremos mais adiante dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras Português/Francês das universidades públicas brasileiras).

Nessas escolas, adaptando para a realidade brasileira o que escreve Helène Vanthier (2009) sobre os professores que trabalham língua francesa para/com crianças, podemos dizer que esses profissionais são (1) professores habilitados para o ensino de francês, com licenciatura em Letras Português/Francês ou (2) pedagogos, portadores de uma licenciatura em Pedagogia, e que possuem certo nível de proficiência em língua francesa.

O professor de língua estrangeira que desejar trabalhar com crianças, portanto, diferentemente do professor de jovens e adultos, precisará colher fora de sua formação inicial bases teóricas que sustentem sua prática, visto que essas não fizeram parte de sua formação acadêmica. Essa colheita de teoria por vezes é feita juntamente com a prática – e é preciso reconhecer que em uma sociedade capitalista poucos são os que podem optar por buscar solidificar sua base teórica antes de começar a prática.

Deste modo, estou sempre buscando encontrar em meu percurso acadêmico continuado teorias e práticas que possam contribuir para a base teórica que me fará repensar, dar prosseguimento e/ou modificar minhas práticas pedagógicas já em ação.

A partir das discussões feitas em sala de aula (virtual e, então, heterotópica, conceito que abrangeremos nesse tópico, visto que era ambiente de sala de aula com pessoas em lugares diferentes – lugares estes que se tornaram salas de aula, mas que eram originalmente quartos, salas de estar, escritórios ou outros) e dos textos lidos em uma das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UERJ, um dos tópicos me pareceu especialmente interessante: o das heterotopias. A ideia de algo poder existir de modo diferente do que é, de estar onde na verdade não está, me faz pensar nas crianças.

No capítulo “As heterotopias”, do livro “O corpo utópico, as heterotopias” (2013b, p. 19), Foucault diz considerar provável que “[...] cada grupo humano, qualquer que seja, demarque, no espaço que ocupa, onde realmente vive, onde trabalha, lugares utópicos, e, no

tempo em que se agita, momentos ucrônicos” . Por isso, ele diz acreditar que existam, em todas as sociedades, utopias com lugares situáveis no mapa e em calendários.

Já a partir desta fala é possível fazer uma relação com a infância. A criança pode imaginar objetos, tempos e cenários que de fato não existem, mas na maioria das vezes o que ela está imaginando e vivenciando como realidade demarca, no espaço onde brinca, um lugar utópico. Não à toa, na página seguinte, Foucault exemplifica como “As crianças conhecem perfeitamente esses contraespaços, essas utopias localizadas”.. Os “contraespaços” aos quais se refere são lugares que se diferenciam de todos os outros lugares e que, de tão diferentes, vêm para apagar, neutralizar ou purificar os primeiros.

Foucault traz como exemplo os objetos e tempos reais que se modificam pela criatividade e versatilidade da infância, e escreve que

É o fundo do jardim, com certeza, é com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de índios [sic] erguida no meio do celeiro, ou então – na quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais. É nessa grande cama que se descobre o oceano, pois nela se pode nadar entre as cobertas; depois, essa grande cama e também o céu, pois se pode saltar sobre as molas; é a floresta, pois pode-se nela esconder-se; e a noite, pois ali se pode virar fantasma entre os lençóis; e, enfim, prazer, pois no retorno dos pais, se será punido. (Foucault, 2013b, p. 20)

Os exemplos trazidos pelo autor são resultados dos desejos próprios da criança, que a partir de elementos conhecidos e reais – porque “[...] toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa” (Vigotsky, 2018, p. 22) –, tangíveis para qualquer pessoa, como o jardim, o celeiro e a cama, se desloca para lugares e elementos conhecidos por todos, mas reais apenas no universo particular daquela criança; tangíveis apenas a partir da lente da imaginação. De um ponto de vista fisiológico, Vigotsky (2018, p. 15-16) escreve que essa criação é possível porque

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento [...]. A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro.

Essa criação da criança também é possível porque ela já conhece elementos da realidade tangível e já experimentou e observou diferentes situações ao longo de sua vida. A combinação de elementos que a criança faz pode ser inédita e fantástica, mas os elementos que servem de base são inspirados da realidade.

Ao entrar no quarto da criança que brinca com seus brinquedos em uma quinta-feira à tarde, se um adulto (ou outra criança) tentar entrar também no universo criado por ela, apesar dos elementos conhecidos, reais e tangíveis serem os mesmos, apesar do espaço físico e da hora no relógio serem os mesmos, os novos elementos, aqueles que existem apenas a partir da lente

da imaginação, serão diferentes para cada um. Cada pessoa que adentrar o universo daquela brincadeira será um criador de heterotopia. Os mesmos objetos reais, no mesmo espaço real, no mesmo tempo real, serão modificados e terão aparências e sensações diferentes para cada participante. Essas sensações e sentimentos diferentes provocados de maneiras distintas em cada participante, mesmo que sejam construções que não correspondem de fato à realidade, serão verdadeiros, serão realmente vivenciados por cada um como exemplifica Vigotsky (2018, p. 30):

Vamos imaginar um simples caso de ilusão. Entrando no quarto, ao entardecer, uma criança, ilusoriamente, percebe um vestido como se fosse alguém estranho ou um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido, criada pela fantasia da criança, é irreal, porém o medo e o susto que vivencia são completamente verdadeiros, são vivências reais para ela. Algo semelhante acontece com qualquer construção fantasiosa.

Essas heterotopias resultantes das brincadeiras livres das crianças podem estar presentes também em salas de aula. A professora pode sugerir e guiar as crianças por novos objetos, lugares e sensações a partir dos já existentes em seu material, pela sala ou pelo pátio. O potencial heterotópico das crianças pode fazer parte da prática pedagógica do professor de língua estrangeira, contribuindo para a formação das crianças e do próprio professor.

A partir das criações encorajadas pela professora, as vivências das crianças dentro de sala de aula (que pode ser literalmente uma sala de aula, mas também pode ser o pátio ou a biblioteca da escola) poderão ser responsáveis por associar o aprendizado a uma experiência prazerosa, seguindo a lei do signo emocional comum citada por Vygotsky. A partir de atividades prazerosas realizadas na aula de – por exemplo – francês, a língua estrangeira poderá ser lembrada em e associada a outros momentos de alegria e diversão, “[...] apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas [a língua adicional e a alegria]. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação” (Vigotsky (2018, p. 28).

E se as crianças são grandes criadoras de heterotopias, “A sociedade adulta organizou, e muito antes das crianças, seus próprios contraespaços, suas utopias situadas, esses lugares reais fora de todos os lugares” (Foucault, 2013b, p. 20). Assim, temos como resultados dessa organização lugares onde o tempo não passa, como os cemitérios, lugares que continuamente acumulam tempos, como museus e bibliotecas, e lugares que transformam pessoas, como colégios e prisões.

Ao falar de espaço é difícil não abordar o tempo, visto que estão em constante correlação – existe um “entrecruzamento fatal do tempo com o espaço” que não pode ser ignorado, como

explicita o autor em “De espaços outros” (Foucault, 2013a, p.113). Os dois conceitos, no entanto, apresentaram e apresentam pesos diferentes em momentos diferentes da história. Como diz o autor, na mesma página, “A grande obsessão do século XIX foi [...] a história [...]. A época atual seria talvez sobretudo a época do espaço”).

A nossa relação com o espaço se alterou com o passar do tempo. Na Idade Média, com o que Foucault chama de *espaço de localização*, esse era apenas um conjunto hierarquizado e oposto de lugares – sagrados e profanos, protegidos e sem defesa, urbanos e rurais, celeste e terrestre. A partir de Galileu, o espaço até então delimitado se abriu e se diluiu face ao universo. Substitui-se, então, no século XVII, a *localização* pela *extensão*. Atualmente, o espaço é apresentado pelas possibilidades de relações que nos apresenta, relações sobretudo demográficas, as relações entre *alocações*. Não se trata apenas das pessoas nos espaços, mas também das informações que precisam ser armazenadas, das circulações e identificações de diferentes elementos – carros, sons –, e de como optar por uma ou por outra (Foucault, 2013a).

Se pensarmos nas crianças, os espaços de localização ainda se fazem bastante presentes. Para elas, há uma grande oposição *permitido* e *não permitido*. Nem sempre essa oposição é entendida por elas – muitas vezes simplesmente porque essas permissões ou proibições não lhes são explicadas –, sendo conceitos que partem de uma hierarquia e chegam até elas já determinados. São verdades determinadas pelos adultos em um sentido criticado por Foucault (Candiotto, 2007), são verdades estáveis, que não se modificam e se mantêm apesar do tempo e do espaço. São verdades que não levam em consideração os acontecimentos, que não levam em consideração o desejo da criança, a disponibilidades dos responsáveis, a possível modificação de caminhos. Determinados lugares, de imediato não permitidos para uma criança, às vezes são lugares que poderiam ser permitidos em alguns contextos, mesmo que em outros sejam proibidos.

O quintal, por exemplo, pode ser proibido quando está chovendo e a criança está descalça, mas pode ser permitido quando está chovendo e a criança está protegida ou quando não está chovendo; o outro lado da rua, situado em um ponto diferente do habitual, pode ser proibido quando se está atrasado para a aula ou quando a criança quer atravessar a rua sozinha, mas pode ser permitido na volta da escola quando a criança avista uma flor diferente na calçada e está acompanhada de um responsável. As verdades “não pode ir para o quintal” ou “não pode atravessar a rua” podem, assim, ser verdades em determinados momentos e espaços, mas podem deixar de ser verdade em outros momentos e espaços, a depender dos acontecimentos que tomam lugar. Essas verdades, que variam em função de uma *acontecimentalização* são os sentidos de verdade defendidos por Foucault.

Quanto às relações demográficas, é preciso reconhecer que as crianças têm tanto direito de ocupar espaços – espaços que sejam seguros para elas – quanto os adultos, o que em nossa sociedade muitas vezes não é respeitado, fazendo com que elas sejam invisíveis para muitos e desrespeitadas por muitos, juntamente com suas mães. Assim, um clube noturno, um clube de tiro ou um cinema, com um filme cuja classificação indicativa ultrapassa a idade da criança, tendem a não ser lugares seguros para as crianças, donde compreende-se a proibição da presença da criança nesses ambientes. Já um restaurante, um casamento e um cinema com um filme para a idade apropriada tendem a ser ambientes seguros para a criança que está com seu responsável; excluí-la desses ambientes é desrespeitá-la e desrespeitar seus direitos e os de seus adultos cuidadores.

Apesar de serem controladas mediante os espaços de localização, o espaço com a criança apresenta um grande potencial de expansão, principalmente se levarmos em conta que elas estão constantemente descobrindo universos.

Assim como para as crianças as oposições ainda existem e são mantidas por adultos, que muitas vezes não sabem mais por que as mantêm ou não as explicam, para os adultos elas também existem e são mantidas. As “oposições que admitimos como inteiramente dadas” são na verdade frutos de sacralizações, são “[...] oposições nas quais não se pode tocar, e que a instituição e a prática até agora não ousaram atacar” (Foucault, 2013a, p. 114). O que acontece com as crianças, sendo renovado pelos responsáveis e demais participantes da sociedade, acontece igualmente com os adultos, sendo renovado por uma hierarquia aparentemente inalcançável. Estão todos envolvidos com sacralizações até então intocáveis.

Se voltarmos às alocações, Foucault traz um modo de agrupar as regiões de acordo com as relações que ali têm lugar. Ele cita as (1) *alocações de passagens*, como as ruas e os trens – e identifica o trem como um *feixe de relações*, visto que se pode passar por um trem, passar de um lugar a outro graças a um trem e simplesmente observar passar o trem; as (2) *alocações de parada transitória*, como cafés, cinemas e hotéis, lugares onde as experiências e as formas de agir são diferentes de lugares como as (3) *alocações de descanso*, como a casa, o quarto e a cama.

A partir desses agrupamentos e do entendimento de que alguns lugares se relacionam com todos os outros ao mesmo tempo em que contradizem as alocações, o autor traz os conceitos de utopia e heterotopia. Uma das formas de compreender utopias é percebê-las, por essência, construções imaginárias de sociedades perfeitas política e socialmente, como na República de Platão; “são espaços fundamentalmente, essencialmente, irreais” (Foucault,

2013a, p. 115). Por oposição e aparentemente de modo contraditório, existem as heterotopias, que são utopias situadas, com lugar preciso e real, utopias realizadas.

Em *De espaços outros* Foucault (2013a, p. 116) compara as heterotopias, a contradição da utopia realizada, à contradição do espelho:

O espelho, afinal de contas, é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície [...]. O espelho funciona como uma heterotopia, no sentido de que ele torna esse local, que eu ocupo no momento em que me olho no vidro, ao mesmo tempo absolutamente real, em ligação com todo o espaço que o cerca, e absolutamente irreal, já que tal local precisa, para ser percebido, passar por esse ponto virtual que está ali.

3.3.2 Princípios ou Características da Heterotopia e as Salas de Aula

Para que seja possível estudar a heterotopia, Foucault elenca alguns princípios ou características.

O primeiro princípio diz respeito à universalidade das heterotopias. “Não há, provavelmente, nenhuma sociedade que não constitua sua heterotopia ou suas heterotopias. Essa é, sem dúvida, uma constante de todo grupo humano” (Foucault, 2013b, p. 21). Como uma constante de todo grupo humano, as heterotopias definitivamente se estendem até as crianças, assumindo, assim como para os adultos, formas variadas, de modo que “[...] talvez não se encontre uma única forma de heterotopia que seja absolutamente universal” (Foucault, 2013a, p. 116). Das formas “extraordinariamente variadas” e inconstantes, Foucault diz em *De espaços outros* que podem ser divididas em duas categorias.

Em alguns lugares existe uma *heterotopia de crise*, que diz respeito a funções biológicas, e que aos poucos tem desaparecido. Como exemplos de indivíduos em estado de crise aos olhos da sociedade ou do meio no qual vivem, o autor cita casas para adolescentes durante a puberdade, casas para mulheres durante o período menstrual e casas para mulheres em trabalho de parto. Trata-se de espaços para vivências específicas fora do ambiente de todos os dias que prepararão os indivíduos para a vida em sociedade, como se estes já não fizessem parte dela, e como se tais espaços não estivessem, eles mesmos, inseridos na sociedade.

Embora as *heterotopias de crise* venham desaparecendo, algumas deixaram resquícios, como os colégios exclusivos para meninos – que ainda podemos encontrar pelo Brasil e pelo mundo –, e a viagem de núpcias, que embora atualmente tenha mais um caráter de viagem de celebração a dois, originalmente era uma viagem de concretização do casamento: “[...] era

preciso que a defloração da jovem não ocorresse na mesma casa onde ela nascera” (Foucault, 2013b, p. 22), “A defloração da moça tinha de ocorrer ‘nenhures’, e, nesse momento, o trem, o hotel da viagem de núpcias eram exatamente esse lugar de nenhuma parte, essa heterotopia sem referências geográfica” (Foucault, 2013a, p. 117).

Essas heterotopias vêm dando lugar às *heterotopias de desvio*, que são espaços construídos para algo que não estava previsto inicialmente para o que se espera do ser humano que precisa contribuir constantemente para um sistema capitalista, construídos para “[...] indivíduos cujo comportamento é desviante relativamente a média ou norma exigida” (Foucault, 2013b, p. 22). Assim, temos lugares que isolam esses indivíduos da sociedade para que ela continue funcionando conforme o previsto. Nessa categoria estão incluídas as casas de repouso, as clínicas psiquiátricas, as prisões e os asilos para aposentados, “[...] que, de certo modo, estão no limite entre a heterotopia de crise e a heterotopia de desvio; pois, afinal, a velhice é uma crise, mas igualmente um desvio, já que em nossa sociedade, onde o lazer é a regra, a ociosidade constitui uma espécie de desvio” (Foucault 2013a, p. 117).

Voltando nossos olhos para as crianças, a chegada delas no mundo já é em meio a um lugar heterotópico – em alguns casos por razões de segurança ou possíveis complicações, mas modo geral por ser um lugar “dado”. Além disso, mesmo que não sejam lugares demarcados fisicamente, muitas crianças passam durante a infância por lugares de *desvio* por terem comportamentos que não agradam os adultos, como os “cantinhos de pensamento”, ou o próprio quarto no momento do castigo. Mesmo que muitos de seus comportamentos sejam perfeitamente compatíveis com suas respectivas idades e desenvolvimentos cognitivos, por vezes não são recebidos desta maneira pelos adultos que as cercam e que se veem na necessidade, portanto, de retirá-las momentaneamente do mundo real.

O segundo princípio trazido por Foucault é que “[...] toda sociedade pode perfeitamente diluir e fazer desaparecer uma heterotopia que constituíra outrora, ou então, organizar uma que não existisse ainda” (Foucault, 2013b, p. 22). O exemplo trazido pelo autor é dos cemitérios, o outro-lugar por excelência e que “[...] está [...] ligado ao conjunto de todas as alocações da cidade ou da sociedade ou do vilarejo, já que cada indivíduo, cada família se vê tendo familiares no cemitério.” (Foucault, 2013a, p. 117). Este outro-lugar é um exemplo do segundo princípio da descrição das heterotopias porque, por um lado, praticamente sempre existiu na cultura ocidental e, por outro, sofreu ao longo dos anos, importantes mudanças.

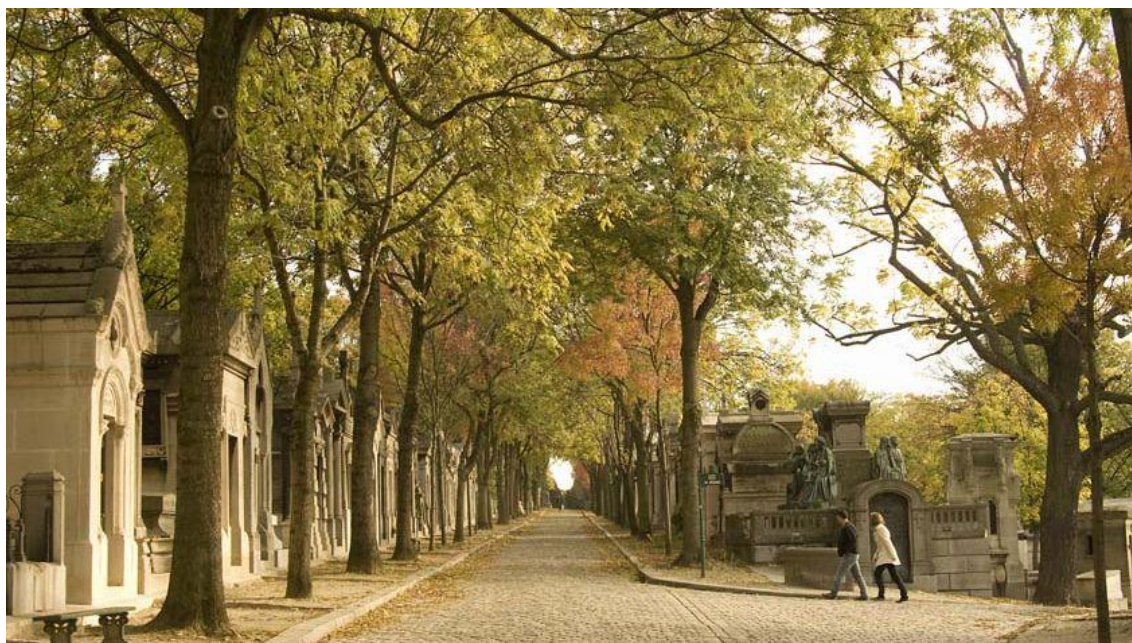
Sem valor solene algum, até o século XVIII os cemitérios eram alocados nos centros das cidades, ao lado das igrejas, e as sepulturas obedeciam a uma hierarquia – de uma vala comum, onde os corpos eram todos iguais, a mausoléus com estátuas (Foucault, 2013a, p. 117).

Conforme a sociedade se tornava mais atea, os corpos começaram a ganhar individualidade. “Cada qual passou a ter direito ao seu caixão e a sua pequena decomposição pessoais” (Foucault, 2013b, p. 23), e então os caixões, as tumbas e os componentes dos cemitérios foram transferidos para os limites exteriores das cidades.

O processo de afastamento dos cemitérios com relação aos centros se deu por uma aparente necessidade de separar com limites claros a vida e a morte, como se os cemitérios fossem lugares que apresentassem riscos de contágio da morte. Nasce, então, a partir da individualização da morte, uma “obsessão da morte como ‘doença’” (Foucault, 2013, p. 118). Os cemitérios têm de ser afastados das famílias, das igrejas, para que os vivos não sejam afetados pelas doenças dos mortos.

Cabe ressaltar que alguns cemitérios, apesar da concepção da morte como uma doença e de tais espaços como propagadores de morte, se tornaram pontos turísticos. É o caso do Cimetière du Père Lachaise (Figura 6), em Paris, na França. O cemitério de 43 hectares possui atualmente 70.000 tumbas e por ano recebe cerca de 3 milhões de visitantes²⁵. Dentre as 70.000 tumbas, encontram-se grandes nomes da literatura, do cinema, das artes plásticas e da música.

Figura 6 – O cemitério Père Lachaise



Fonte: France Bleu, 2018.

²⁵ Disponível em: <https://www.paris.fr/pages/cimetiere-du-pere-lachaise-informations-17576>. Acesso em 17 out. 2022.

O cemitério, onde estão enterrados nomes como Marcel Proust, Molière, Edith Piaf e Honoré de Balzac, faz parte de roteiros turísticos da cidade de Paris e é objeto de matérias como “Les 22 tombes les plus célèbres au cimetière du Père-Lachaise²⁶” e “Les célébrités du cimetière du Père Lachaise à Paris²⁷” e das mais diversas tradições.

O terceiro princípio diz respeito ao potencial das heterotopias de justapor espaços normalmente incompatíveis. Justamente por se tratar de uma heterotopia e não de uma utopia, essa justaposição se dá em lugares reais. Os cinemas e os teatros são lugares fundamentalmente heterotópicos, pois neles cabem lugares diversos. O “[...] teatro faz suceder, sobre o retângulo do palco, toda uma série de lugares que são estranhos uns aos outros”, enquanto “o cinema é uma sala retangular bem curiosa, no fundo da qual, sobre uma tela de duas dimensões, se vê projetar-se um espaço de três dimensões” (Foucault, 2013a, p. 118).

Ainda como lugares que justapõem o que naturalmente possui grande distância, o autor cita os jardins, em particular o jardim persa, que reunia em seu retângulo espécies originárias das quatro partes do mundo. Neste único retângulo, lado a lado, as quatro partes do mundo eram organizadas em quatro retângulos. Assim, o que em princípio, de acordo com a natureza, está espalhado por partes desconexas do mundo, no jardim persa tinha seus retângulos ligados em um único retângulo por um espaço sagrado onde ficavam a fonte e o jato d’água (Foucault, 2013a).

As salas de aula, especialmente nos anos iniciais da formação, em que as crianças ainda não tiveram sua imaginação cerceada pela sociedade, são espaços com grande potencial heterotópico. Se observarmos os exemplos dados por Foucault para o terceiro princípio, notaremos que são objetos facilmente integráveis ao ambiente pedagógico.

A aula de língua estrangeira por si só já apresenta potencial heterotópico, visto que os alunos – crianças, adolescentes, adultos ou idosos – já estão em contato com o que não está ali de modo natural. Não é natural que, no Brasil, em uma sala de aula de uma escola do Rio de Janeiro, se fale a língua francesa com crianças cuja língua materna é o português brasileiro. Assim como não é natural que, na França, em escolas na cidade de Cavaillon, crianças cuja língua materna – ou segunda língua – é o francês, falem português algumas horas por semana. São situações criadas, as de falar francês no Brasil com crianças brasileiras e português do

²⁶ Em tradução livre: As 22 tumbas mais famosas do cemitério do Père-Lachaise. Disponível em: <https://www.parisenigmes.com/tombes-celebres-cimetiere-pere-lachaise>. Acesso em: 23 set 2021

²⁷ Em tradução livre: As celebridades do cemitério do Père Lachaise em Paris. Disponível em: <https://www.oui.sncf/article/les-tombes-de-celebrites-au-cimetiere-du-pere-lachaise-106832>. Acesso em: 23 set 2021

Brasil com crianças francófonas. Esse primeiro ponto já deixa claro como a aula de língua estrangeira pode ser heterotópica.

Dando prosseguimento ao entendimento desse potencial, a situação criada pode andar lado a lado com a prática teatral e cinematográfica. Em aula de língua francesa, geralmente com jovens e adultos, são comuns os “jeux de rôles”, que consistem em pequenos diálogos encenados na língua-alvo. Nessas atividades, as carteiras onde estão sentados os alunos ou a parte da frente da sala onde eles encenam são como palcos de um teatro, cuja plateia é a turma. Naquele palco, naquela cadeira ou naquela sala, o espaço se torna uma *boulangerie*, uma rua qualquer em alguma cidade francófona, um mercado, um hotel. O lugar imaginado do diálogo acontece no lugar físico real onde se pode ouvi-lo.

No trabalho com crianças a prática teatral tem grande potencial. Ter, no espaço delimitado da sala de aula, a oportunidade de viver experiências que se passam em outros lugares é mágico. Naquela sala de aula, é como se a criança não estivesse nem na cama dos pais, nem na cabana que criou e pode se desfazer a qualquer momento. A criança que está na sala de aula com potencial heterotópico não está na sala de aula, mas também não está no parque de diversões, em um foguete ou vendo um *barbe-à-papa*²⁸ ser preparado. E está em todos esses lugares ao mesmo tempo.

Guiando as crianças por seus processos criativos e heterotópicos pode-se ir a diversos lugares onde o uso da língua francesa ganha mais razão de ser; a outro tempo, a outro espaço. Pode-se, exatamente, justapor espaços a princípio incompatíveis – principalmente se nos deixarmos guiar pela criatividade das pequenas mentes tão brilhantes.

O quarto princípio ou característica trazida por Foucault é a de que as heterotopias estão frequentemente ligadas a recortes singulares do tempo, a rupturas com o tempo tradicional – o que podemos chamar de *heterocronias* (Foucault, 2013a). Existem heterotopias que acumulam um tempo suspenso, congelado. Esse tempo pode ser, originalmente, tempos diferentes, no plural, com pontos de partida e pontos de chegada diferentes. No entanto, no espaço em que esses tempos se encontram, existe um tempo que não passa mais. É o caso dos cemitérios.

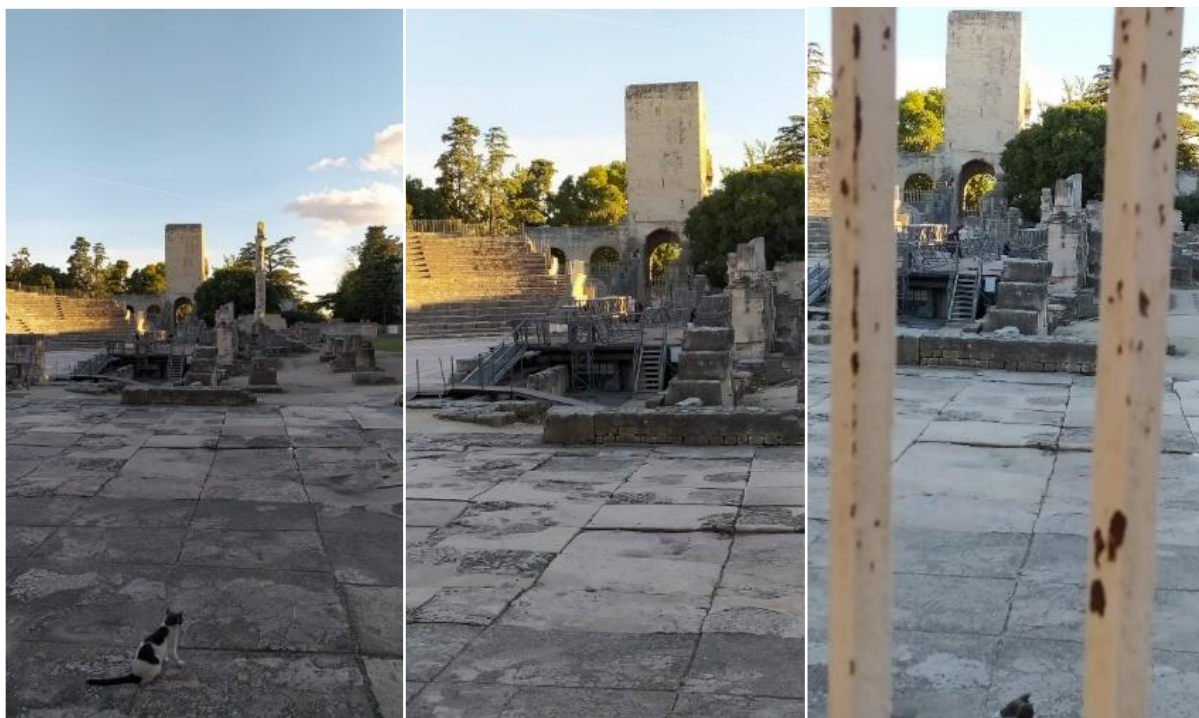
Existem também heterotopias em que o tempo se acumula de modo contínuo, amontoando-se e sobrepondo-se ao infinito. É o caso dos museus e das bibliotecas, onde tempos, gostos, épocas, formas se colecionam em um lugar que não se move e que permite a vivência de outros tempos.

²⁸ Algodão-doce

Em contrapartida, existem heterotopias que não colecionam tempo ao infinito, mas pequenos pedaços dele, de modo isolado. São tempos não permanentes, que vão e vêm, que se repetem. É o caso das colônias de férias, dos teatros, das feiras. O que torna esses lugares o que são é justamente sua não permanência no tempo. Essas são as *heterotopias de festa*.

É possível também encontrar espaços em que tempos diferentes se encontram momentaneamente, sem necessariamente uma frequência, como é o caso das fotos seguintes, em que um equipamento moderno com estrutura, sonorização e iluminação modernas estava sendo montado em meio às ruínas de uma arena em uma pequena cidade do sul da França, Arles.

Figura 7 – Les Arènes d’Arles, um anfiteatro romano construído no final do primeiro século d.C



Fonte: A autora, 2021.

Para finalizar os exemplos do quarto princípio, Foucault traz heterotopias que não estão ligadas a festas, mas a passagens e transformações. Espaços que recebem algo para devolver algo diferente. É o caso dos colégios, que supostamente preparam as crianças para a “vida real” (Perrenoud, 2011) – como se a que elas já vivessem fosse uma mera simulação, e não uma vida – e as transformam em adultos – porque, claro, não há beleza em ser criança aos olhos da

sociedade que precisa produzir, o que faz com que as escolas anunciem cada vez mais cedo a preparação de crianças para atividades como o vestibular.

A infância em nossa sociedade é quase criminalizada. Como destaca Elias (2021), é possível observar o que a autora chama de *infantofobia*. Muitos comportamentos típicos da infância recebem olhares tortos dos adultos que, como bem disse Saint-Exupéry em *O Pequeno Príncipe* (2009), esqueceram que já foram crianças um dia. Assim, em uma cobrança de obediência cega e de respeito às ditas tradições, muitas escolas se orgulham de dizer que oferecem uma disciplina rígida aos seus alunos, mostrando salas de aula “perfeitas”, onde as crianças não falam, não se movem, não gritam, não questionam, não correm, não brincam; enfim, não vivem a infância. Muitas escolas são o espaço em que as crianças precisam deixar, por algumas horas, de ser crianças.

É também o caso da prisão que, em sua origem, estaria ligada a um projeto de transformação do indivíduo. Devendo ser um instrumento aperfeiçoador, como a escola ou o hospital, deveria ser capaz recolher *delinquentes e consertá-los, fabricando gente honesta*. O fracasso notório foi imediato (Foucault, 1975).

A quinta característica é a de que as heterotopias possuem um sistema de abertura e fechamento que as isola, permitindo assim que determinadas práticas aconteçam. Não se entra e sai de uma heterotopia sem restrições, sem motivos, sem um desejo ou uma obrigação; tampouco se entra sem permissão ou sem seguir uma série de gestos pré-estabelecidos. A prisão volta a ser um exemplo, já que quem ali chega não o faz por vontade própria, mas cumprindo uma regra que sobre ela está sendo aplicada. Outro exemplo são heterotopias destinadas a rituais religiosos de purificação (Foucault, 2013b, p. 26). Por fim, tem-se os hotéis, onde “[...] a sexualidade ilegal está absolutamente garantida e escondida, mantida à distância, sem ser, entretanto, consentida” (2013a, p. 120).

Mais uma vez, se voltarmos às crianças veremos que elas possuem em seu dia a dia grande potencial heterotópico, por opção ou por obrigação. As escolas, comparadas por Foucault às prisões, são lugares onde as crianças precisam de permissão para entrar (além de uma série de gestos, como estar de uniforme e ter o material escolar) e para sair.

A criança não está apenas submetida a heterotopias, ela também as cria: quando uma criança cria sua heterotopia, cria seu novo lugar, tempo, hábitos, ela cria também regras. Caso um adulto ou uma outra criança queiram entrar nesse lugar, precisarão da autorização dessa criança; autorização que poderá vir acompanhada de explicações e regras de como se portar. O mundo do faz-de-conta de uma criança possui um sistema de abertura e de fechamento para garantir que, ali dentro, a brincadeira esteja segura para se desenrolar.

Por fim, “[...] o último traço das heterotopias é que elas têm, em relação ao espaço restante, uma função” (Foucault, 2013a, p. 120). Essa função própria pode ser a de criar uma ilusão que denunciará a realidade como sendo a verdadeira ilusão; ou de criar uma compensação, em que é criado um espaço “[...] real, tão perfeito, tão meticuloso, tão bem arranjado quanto o nosso é desordenado, mal disposto e bagunçado”.

Indo além, o potencial heterotópico das crianças contribui para justificar o ensino de língua estrangeira para/com crianças. A aula de língua estrangeira permite à criança vivenciar novas experiências e ampliar essas experiências, que passam a poder serem vividas também em outra língua. A professora que tem consciência do potencial heterotópico de sua sala de aula poderá deixar os alunos livres para transformarem seus lápis em aviões.

Conhecendo o potencial heterotópico de seus alunos, a professora que está envolvida no processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional para crianças tem inúmeros motivos para permitir que sua sala de aula seja um ambiente aberto à criatividade, ao lúdico e ao novo. A realidade de quem possui um diploma em Letras e trabalha com a Educação Infantil ou com os anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta obstáculos como o pouco incentivo, durante a formação, de aprofundamento em atividades do domínio da criatividade. Uma das maneiras de desenvolver e se apropriar da liberdade para planejar suas sequências e projetos é se deixar levar pelas heterotopias trazidas pelos alunos, que com certeza têm bastante experiência no campo da imaginação.

3.3.3 O Ensino de Línguas ao Longo do Tempo

Leffa e Irala (2014), ao tratarem de uma pedagogia crítica e passarem pelo método de ensino de línguas que prevaleceu entre os anos 1950 e 1970, o audiolinguagismo, dizem que nesse modo de ensino “Os itens inventariados consistiam basicamente de unidades lexicais e regras sintáticas para combinar as palavras em frases, considerada a unidade maior da língua. Aprender uma língua era desenvolver a competência linguística” (p. 23). Como os autores ressaltam logo em seguida, apesar dessa abordagem que limita o aprendizado de uma língua a uma capacidade de juntar palavras em frases ser ultrapassada de acordo com a literatura, é importante ressaltar que ainda é uma prática recorrente.

Em seguida, a partir dos anos 1970 e por duas décadas, passa-se a privilegiar o agir sobre o mundo por meio da língua, de modo que “Os itens inventariados agora não são palavras

ou frases, mas funções” (p. 24). A competência visada é a comunicativa e em língua estrangeira aprende-se a aceitar e recusar convites, pedir e oferecer ajuda, conhecer e se despedir de alguém.

Os autores descrevem ainda que além de uma ênfase no sistema, em que se busca desenvolver a competência linguística, e uma ênfase na função, em que se busca desenvolver a competência comunicativa, há ainda uma ênfase na ideologia. Nessa última, instável e parte integrante do sujeito, “A diversidade é celebrada e prega-se a intolerância a qualquer verdade que se pretenda universal [...]” (p. 24). Há também uma busca por outra forma de interação com o conhecimento, construindo-o com outros ao invés de simplesmente transmiti-lo a outros.

Essa última forma de interação com o conhecimento o vê como algo a ser transmitido. Ora, se o conhecimento está disponível para ser passado de um lugar a outro é porque já existe e está estocado, apenas aguardando aquele ou aquela que irá recebê-lo. No contexto da aprendizagem, o conhecimento está estocado no professor, que tem seu domínio e poderá escolher quando, como, quanto e se o transmitirá ao receptor, o aluno. A esse entendimento do conhecimento como uma via de mão única dá-se o nome instrucionismo (p. 23). Assim como em uma relação entre enciclopédia e leitor, rádio e ouvinte e televisão e espectador, para a transmissão de conhecimento que se dá em uma via de mão única não se busca incentivar interação e afeição. Dentro de uma sala de aula instrucionista, então, há espaço apenas para o professor e suas aulas expositivas.

Nesse contexto, pode-se observar uma concepção de infância que vê a criança, ao menos no espaço escolar, como um ser passivo, que não possui opiniões nem vontades. É uma página em branco (Campos, 2020), que está ali esperando passivamente ser preenchida por alguém que tem a caneta e que sabe mais do que ela. Trata-se de uma concepção de infância “[...] muitas vezes encarada como um lugar de passagem no qual o sujeito, ainda inacabado, se constitui num vir-a-ser” (Cerdeira; Andreiuolo, 2005, p. 123).

Em oposição ao instrucionismo os autores trazem o construtivismo, no qual o aluno deixa de ser um mero receptor e passa a ser o construtor de seu conhecimento. Por meio da interação, do afeto e do compartilhamento de experiências e questionamentos com seu professor, com seus colegas e com o mundo que o cerca ele passa agora a ter um papel ativo em sua aprendizagem. Se o conhecimento não está pronto, dado, mas sim a ponto de ser construído em conjunto, a sala de aula passa a ter espaço para erros, para alterações e para negociações que permitirão ao aluno explorar e desenvolver cada vez mais sua autonomia.

Observar a evolução nos modelos de educação ao longo dos anos, sabendo que eles coexistem na sociedade atual, nos permite refletir sobre nossa própria prática e pensar em propostas que façam sentido para as crianças em nossas salas de aula.

3.3.4 O Lúdico e os Jogos

Se queremos propor um ensino de língua adicional para/com crianças, entendemos que a interlocução parece fundamental para reconhecermos que, se a criança se constitui na História e na cultura, ela é hoje, no seu presente. Portanto, “[...] é na interlocução, na produção a dois, onde tanto a subjetividade do adulto quanto a da criança são essenciais, que o adulto se rende à fala sábia da criança e constrói com ela um novo conhecimento” (Cerdeira; Andreiuolo, 2005, p. 123). Nesse sentido, apostamos no investimento ao lúdico, ao brincar enquanto dispositivo de produção de interlocução. Abaixo veremos o que dois dicionários online, Priberam e Michaelis, trazem como definição de “lúdico”.

Quadro 2 – Definição de “lúdico” no dicionário Priberam

lú·di·co

(latim *ludus*, -i, jogo, divertimento, distração + -ico)

adjetivo

1. Relativo a jogo ou divertimento. = RECREATIVO
2. Que serve para divertir ou dar prazer.

Fonte: <https://dicionario.priberam.org/lúdico>. Acesso em mai. 2022.

Quadro 3 – Definição de “lúdico” no dicionário Michaelis

Lúdico

lú·di·co

adj

- 1 Relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos.
- 2 Relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte.
- 3 PEDAG Relativo a brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo.

ETIMOLOGIA

der do lat ludus+ico², como fr ludique.

Fonte: Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/lúdico/>. Acesso em: maio 2022.

O lúdico está, assim, associado à diversão, ao que dá prazer. Ele é um recurso importante particularmente com o público infantil. Consideramos importante defender essa posição, dentre outros motivos, porque

Embora os jogos e brincadeiras sejam um direito legítimo na primeira infância e uma das formas mais naturais de exploração e aprendizagem, as crianças pequenas de hoje estão tendo menos oportunidades para brincar, tanto em casa como na escola. A ênfase maior na prontidão escolar tem feito com que os programas da primeira infância priorizem atividades estruturadas e realizem provas e testes, com o prejuízo da aprendizagem fisicamente ativa e baseada em jogos e brincadeiras (Pyle, 2022, p. 5).

Diferentes estudos “[...] concordam com o fato de que o jogo constitui uma atividade fundamental para o desenvolvimento psíquico da criança, para sua compreensão das regras imbricadas do mundo social e, conseqüentemente, para sua integração nesse mundo” (Szundy, 2005, p. 1). O jogo é uma atividade de grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança:

O contexto do jogo, em especial o dos jogos de papéis característicos da fase pré-escolar, cria oportunidades para que a criança expresse sua percepção em relação ao mundo social que a cerca, constituindo-se, dessa forma, em uma atividade imprescindível para que venha a compreender as regras e relações complexas que caracterizam esse mundo e, conseqüentemente, a se perceber como parte integrante dele (Szundy, 2005, p. 41).

Ressaltamos, porém, “[...] que o lúdico não desaparece na vida adulta, perpetuando-se nas mais diversas atividades a que nos dedicamos” (Huizinga, 1944; Caillois, 1958; Cook, 2000 *apud* Szundy, 2005). Winnicott, por exemplo, sugere que adultos também precisam e utilizam a brincadeira em seus contextos: “O brincar, como o concebe Winnicott, não se limita às crianças apenas, mas se estende aos adultos também” (Franco, 2003, p. 1).

Em uma concepção cognitiva do lúdico, é possível dizer que linguagem da criança é o lúdico porque o cérebro da criança é programado para aprender brincando (Elias, 2022). Gostaríamos de ir além e trazer a perspectiva cognitiva da invenção, defendida por Virgínia Kastrup. Nessa perspectiva o sentido do brincar estaria muito mais associado ao processo de invenção, de criação, de possibilidades de mundos novos, de novos conhecimentos, do que de proposições de brincadeiras, de ambientes que proporcionem a brincadeira antes do brincar, que imaginem a criança antes do sujeito. “A perspectiva cognitiva da invenção é a da invenção de problemas e implica constante movimento de problematização, de afetar-se pela novidade e pela surpresa, potencializando-se na possibilidade e capacidade do vivo de problematizar, de eliminar o determinismo que a reconhecimento impõe” (Dalmaso, 2014, p. 6).

Quando tratamos da cognição inventiva e da invenção de problemas podemos retomar Vygotski e seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apresentado por Szundy, 2005, p. 16:

A percepção de que a criança inicia seu processo de aprendizagem na interação com o outro no mundo social desde que nasce e de que, nesse processo ininterrupto de aprendizagem, ela é capaz de resolver problemas e realizar ações que estão além do seu nível de desenvolvimento com o auxílio de um par mais competente, desencadeou a elaboração do conceito de zona proximal de desenvolvimento, que viria a contribuir significativamente para a compreensão e transformação do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Aplicado em sala de aula, o conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal “[...] pode criar situações de ensino-aprendizagem que permitem a constante negociação e re-negociação de significados, criando uma zona de conflito que promove o engajamento discursivo de alunos e professores na língua-alvo” (Szundy, 2005, p. 17). O lúdico, assim, tem um papel importante na criação do desconforto que permitirá que a criança saia de seu estado de desenvolvimento real para passar pela zona de desenvolvimento proximal e, então, atingir seu desenvolvimento prospectivo. Isso, é claro, até o próximo desconforto.

Esse desconforto se dá sobretudo a partir da interação com um par mais experiente (Szundy, 2005), que pode ser o professor, mas não apenas. A interação com os colegas de classe que o jogo pode proporcionar tem um papel importante na criação de

[...] possibilidades de negociação e engajamento discursivo na língua-alvo que façam com que a língua não seja somente um instrumento para compreender o mundo, mas, principalmente, para interagir com e agir sobre ele, promovendo, desta forma, a construção do pensamento crítico e da cidadania (Szundy, 2005, p. 19).

Vista como uma espiral, as zonas de desenvolvimento proximais podem ir ainda além:

[...] as zonas de desenvolvimento proximais em situações de ensino-aprendizagem transcendem a co-construção do conhecimento em colaboração com pares mais experientes, passando a designar um espaço para auto-reflexão sobre o próprio processo de desenvolvimento aprendizagem e, conseqüentemente, para a transformação de si e dos outros (Szundy, 2005, p. 21).

As zonas de desenvolvimento proximal também são criadas a partir do jogo espontâneo da própria criança, não apenas do jogo ou de desafios propostos por outrem:

[...] à semelhança da instrução formal e sistemática com que a criança se defronta no período escolar, o seu jogo espontâneo também cria zonas de desenvolvimento proximal que a levam a interagir com os outros no contexto do jogo de forma muito mais madura do que o faria em outras situações da vida cotidiana. O desejo de satisfazer as suas necessidades imediatas, por um lado, e a exigência de submissão às regras, por outro, fazem com que o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança no jogo seja marcado por conflitos constantes, que continuarão a perpassar suas interações com o outro nas diversas esferas do mundo social no decorrer da sua vida adulta (Szundy, 2005, p. 41-42).

Nesse sentido, levantamos as seguintes questões: será que nas salas de aula nas quais as crianças passam grande parte de seu dia as atividades propostas levam mais em consideração a criação de novos problemas, ou mais à resolução de problemas colocados pelos adultos? Será que de fato o brincar, o lúdico, se estabelece a partir da interlocução com as crianças, ou é um

processo unilateral, em que as crianças estariam apenas resolvendo tarefas? Segundo Pyle, 2018, p. 7, sendo

O campo da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras [...] relativamente novo [...] é preciso haver mais pesquisas para determinar os níveis de orientação adulta necessários para (a) promover o desenvolvimento e a aprendizagem acadêmica e para (b) atender às necessidades das crianças oriundas de diferentes contextos”.

É preciso levar em conta que diferentes situações socioeconômicas, por exemplo, resultam em diferentes oportunidades de acesso a um contexto de aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras.

Ao falarmos sobre aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, dois tipos de brincadeiras se destacam: a brincadeira livre e a brincadeira dirigida. A brincadeira livre é aquela que é dirigida pela própria criança ou pelo grupo de crianças que brinca. Essa brincadeira parte das próprias crianças, é prazerosa e tem regras que serão criadas e vivenciadas pelo próprio grupo. O outro tipo, a brincadeira dirigida, é aquela que tem envolvimento do adulto; é quando o adulto busca “[...] incorporar ou oferecer oportunidades de aprendizagem adicionais dentro da própria brincadeira” (Pyle, 2018, p. 9).

Dentro de sala de aula educadores podem agir “[...] como observadores ou preparadores do ambiente para incentivar a brincadeira livre” (Pyle, 2018, p. 10), que é uma atividade importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais das crianças. Para promover a aprendizagem acadêmica, no entanto, as brincadeiras livres são frequentemente consideradas insuficientes. Em uma perspectiva que podemos reconhecer como freiriana, é possível partir da brincadeira livre das crianças para propor atividades visando a aprendizagem acadêmica, como argumenta o mesmo autor

[...] observou-se que as crianças que seguiam um plano de estudos de alfabetização por meio de jogos e brincadeiras centrado em torno de brincadeiras mutuamente dirigidas [i.e. dirigidas tanto pelos educadores quanto pelos educandos], nas quais os educadores incorporavam palavras do vocabulário-alvo aos contextos das brincadeiras, utilizavam essas novas palavras recém aprendidas com mais frequência do que as crianças que as haviam aprendido por meio de instrução direta (Pyle, 2018, p. 11).

No trabalho com crianças, muitas vezes as expectativas dos adultos são frustradas e enfrentamentos são criados por problemas de comunicação. Como professores de línguas adicionais, entendemos bem o impacto que causa falar ou não a mesma língua do nosso interlocutor. Enquanto professores que têm um domínio das duas línguas podemos transitar entre uma língua e outra de acordo com a necessidade, já que, na maioria das vezes, nosso aluno ainda está iniciando seu processo de ensino-aprendizagem na língua com a qual trabalhamos. No entanto, sabemos que a comunicação não se restringe à verbalização de códigos em uma língua ou outra. Nesse sentido, é interessante que os professores sejam sensibilizados a

considerar outras formas de comunicação e de demonstração de entendimento e compreensão em sala de aula. É possível, por exemplo, utilizar o lúdico como um modo de reformular explicações, trazer esclarecimentos e propor desafios.

Não é preciso ser especialista em infância para constatar que crianças brincam. E é “Através da brincadeira [que] a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra” (Maranhão, 2003, p. 18), e por isso a brincadeira é para a criança algo sério (Elias, 2022). Sendo assim, sendo o brincar um modo essencial para a criança perceber o mundo, “[...] a escuta sensível ao brincar da criança pode ser um caminho para resgatar o prazer no espaço escolar” (Costa, 2014, p. 12).

Através de jogos é possível criar ou reforçar relações dentro de um grupo. Isso porque “[...] o fato de as características específicas do mundo do jogo serem compartilhadas por seus participantes no que diz respeito às regras, punições, recompensas e ao uso da linguagem, indica que o jogo cria, muitas vezes, um senso de identidade de grupo e de colaboração entre seus participantes” (Szundy, 2005, p. 30).

O jogo é também um lugar onde a criação de heterotopias das crianças ganha grande espaço, visto que é marcado por elementos imaginários. Elementos esses que estão ligados a representações que a criança tem em relação ao mundo que conhece (Szundy 2005; Vigotsky 2018). E essa “[...] criação de uma situação imaginária no jogo faz com que este seja uma atividade revolucionária”. É, inclusive, “[...] justamente esse caráter revolucionário do jogo que leva à criação de ZPDs, fazendo com que o brinquedo seja uma atividade condutora da aprendizagem e, conseqüentemente, impulsionadora do desenvolvimento da criança” (Newman; Holzman, 1993, *apud* Szundy 2005, p. 43).

Outra possibilidade trazida pelo jogo na sala de aula é a de quebra de relações de poder. Quando dividimos os alunos em grupos para uma competição, por exemplo, a partir do desejo de vencer, compartilhado pelos membros de cada grupo, os alunos precisam se ajudar e solucionar possíveis dúvidas e obstáculos que seus colegas possam ter, quebrando o paradigma de que é da figura do professor a responsabilidade de ensinar, e da figura dos alunos a responsabilidade de aprender (Szundy, 2005, p. 35). E sobretudo se essa interação é feita na língua alvo,

Simultaneamente, a utilização do jogo como instrumento didático transforma a natureza do próprio artefato na medida em que coloca os objetos lingüísticos em constituição no centro da própria atividade, ou seja, o jogo torna-se a atividade que possibilita que o jogo de linguagem aconteça, sendo que este último constitui-se no elemento central, o espaço onde zonas de conflitos e possibilidades são propulsionadas (Szundy, 2005, p. 22).

Assumimos, portanto, a posição de que, o lúdico, os jogos e as brincadeiras, são ao mesmo tempo recursos essenciais para o desenvolvimento infantil e ferramentas potentes para o trabalho do educador.

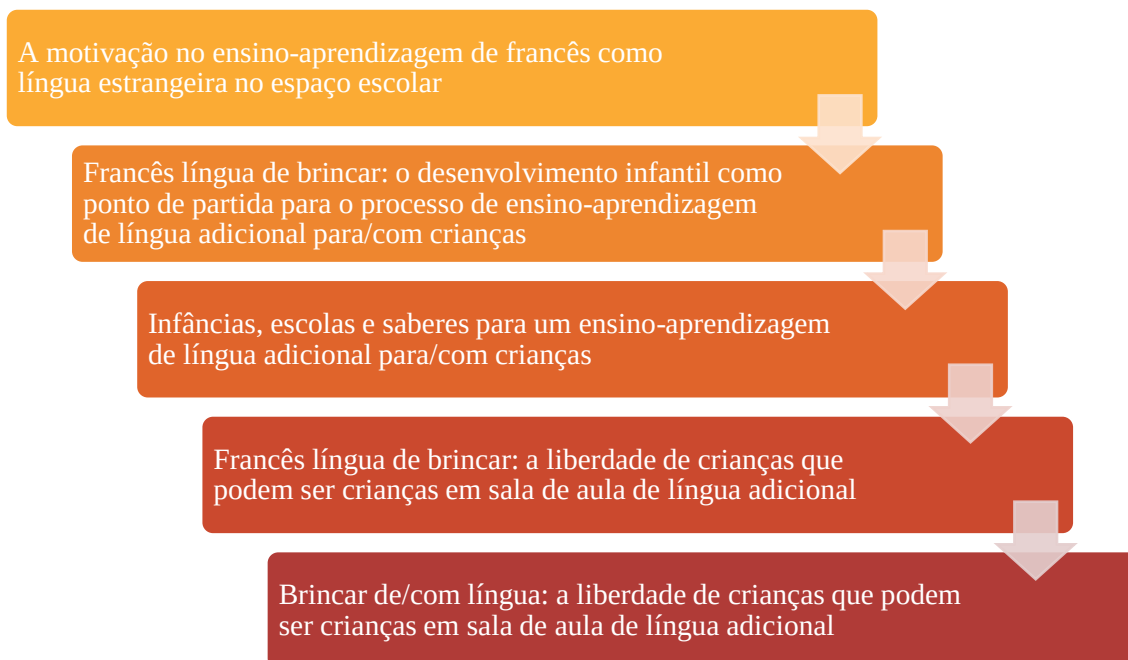
4 METODOLOGIA

4.1 Os títulos

Este trabalho está inserido em uma perspectiva cartográfica conforme discutido por Passo, Kastrup e Escóssia (2015) e Deusdará e Rocha (2021). Parte do percurso cartográfico já pode ser verificada ao observarmos as alterações feitas nos títulos, ilustradas no presente subcapítulo.

Ora, mudança de país, mudança de trabalho, mudança de língua do dia a dia e mudança de língua a ensinar culminaram em uma mudança de pesquisa. A partir das disciplinas que acompanhei durante o mestrado e das trocas frequentes e indispensáveis com minha orientadora e colegas, outros caminhos e possibilidades foram se abrindo. Essas mudanças podem ser verificadas no percurso dos títulos para a dissertação, que ilustro a seguir.

Figura 8 – Títulos provisórios do trabalho dissertativo



Fonte: A autora, 2022.

A perspectiva cartográfica, diferentemente de métodos cientificistas em cujos trabalhos “[...] registram-se etapas de pesquisa descrevendo trajetórias lineares que criam uma

perspectiva simplificadora dos problemas efetivamente encontrados no campo” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 301), me ensinou a entender que todas essas mudanças não foram apenas *fundamentais* para o desenvolvimento da pesquisa, elas são todas *partes* da minha pesquisa. O trabalho escrito que proponho como dissertação foi desenvolvido graças a e através de todas as mudanças pelas quais eu e minha pesquisa passamos.

Foi apenas ao finalizar o texto que seria enviado para a banca de qualificação que me dei conta de que o início dos títulos (“Francês língua de brincar”, uma brincadeira com as nomenclaturas oficiais: Francês língua estrangeira, Francês com objetivos específicos, Francês língua materna, Francês língua de herança), de que eu tanto gostava, já não faziam mais tanto sentido. No início do mestrado eu trabalhava como professora de francês; no entanto, muitas das experiências que descrevo ao longo da dissertação foram do meu período como professora de português na França. As demais experiências são de um período como professora de francês na França, para/com crianças no Brasil. Meu texto se alterou junto comigo, o que exemplifica que de fato “[...] escrever implica minimamente adotar um ‘método’ que permita ao texto respirar e fazer conexões, de modo a dar provas de se tratar de um texto que esteja vivo, e não pré-formatado, evitando-se uma retelineidade de procedimentos” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 302).

4.2 O problema: processos, verdades e dispositivos

Seria fácil se a pesquisa me levasse até uma identidade imutável, até uma fórmula que permitisse que professores de línguas adicionais pudessem trabalhar com crianças sem a necessidade de uma pesquisa e motivações próprias; se a interação com crianças dentro de sala de aula se desse de maneira uniforme e previsível. Encontrar uma verdade seria – talvez – satisfatório até certo nível, mas seria desejável?

Assim, a pesquisa me conduziu a uma busca por um processo. Por meio dela e do que ela me permitiu vivenciar e experimentar, pude pensar sobre como facilitar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional para/com crianças; como fazer com que esse processo contemple as necessidades e individualidades do público infantil. A partir disso, voltar meu olhar para compreender quais são as necessidades do público infantil como uma categoria e quais são as necessidades dos públicos infantis, que variam de acordo com a localização geográfica, classe social, cor da pele, idade. Por fim, nessa busca por um processo, por algo que

se modifica e se constrói, comecei a me perguntar como propor um ensino de línguas adicionais com/para crianças voltado para a criança que já existe e que passa diariamente por descobertas que a modificam – um ensino voltado para essa criança que descobre algo novo a cada dia, e não voltado para o adulto que ela será um dia.

Retomando as verdades, é possível elencar algumas *verdades* pré-construídas acerca do ensino de línguas para/com crianças. Em meu período como professora de francês para o 1º ano do Ensino Fundamental em um colégio particular do Rio de Janeiro estive em contato direto com um planejamento e com materiais didáticos que seguem o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR em português, CECRL em francês). Observei, então, que uma das verdades pré-estabelecidas é que, para ensinar línguas para crianças, basta seguir o QECR proposto para adultos e adaptar o que está nele para a linguagem infantil, de preferência com muitas cores. Na teoria, os métodos para crianças trazem em suas propostas personagens que viverão histórias que darão às crianças aprendizes um sentido para o aprendizado ali vivenciado. Na prática, muitas das vezes as unidades são desconexas e muito objetivas, sem espaço para reflexão – como se as crianças não fossem capazes de ir além da nomeação de objetos.

Ainda com relação a essas verdades, observa-se, também, que parece que todas as crianças são e aprendem do mesmo jeito. Quando voltamos à questão dos livros didáticos, vemos que a prática é ainda mais limitada quando ao livro didático se soma uma proposta escolar de obrigação de segui-lo rigorosamente e em um curto espaço de tempo. As atividades do método, já tão diretas, ficam sem espaço para um complemento do professor, que é a figura capaz de inserir as individualidades de sua turma em um material preparado muitas vezes em outro país, para um grupo genérico de crianças, que não consegue captar particularidades que são percebidas apenas por quem convive com seus alunos.

Outra verdade pré-construída acerca do trabalho de línguas para/com crianças – ou talvez do trabalho com crianças de um modo geral, ou até mesmo do trabalho de um modo geral – é a de que é preciso ser produtivo. A lógica da produtividade está presente nas escolas, de modo que, desde cedo, é preciso que as crianças sejam produtivas. É preciso mostrar resultados, que são, em muitos casos, cobrados pelos pais. Para aumentar a produtividade é preciso silêncio e não pode haver interações ou distrações, além de ser necessário muito dever de casa e boas notas.

Por fim, parece também haver um consenso inconsciente de que crianças não têm o direito de aprender uma língua adicional e de que, caso aprendam, seus professores não precisam conhecer seus mundos [os das crianças] e suas necessidades e particularidades. “Inconsciente” porque, se perguntarmos se crianças têm ou não o direito de aprender outra

língua, acredito que dificilmente teremos um “não” como resposta. No entanto, apesar disso, não existem nos cursos de letras-línguas das universidades públicas do país disciplinas que contemplem o ensino de línguas para esse público. Além disso, quando se fala em ensino de línguas ou quando se busca algo na internet sobre o assunto, os resultados padrões são voltados para o ensino de línguas para adultos. Se o interesse for ensino de línguas para/com crianças, é necessário que isso seja especificado.

Para desnaturalizar essas verdades, analisei anotações feitas por mim durante meu trabalho como assistente de língua portuguesa na França e assisti às aulas de francês que ministrei durante o estágio docente. Desse modo, a partir do trabalho executado em três escolas, com pouco mais de dez turmas de crianças francófonas com idades entre os três os dez anos de idade – compreendendo, assim, pré-escola e Ensino Fundamental I –, somado ao trabalho realizado online com crianças brasileiras de dez anos, busquei, em minhas anotações, compreender quais atividades por mim propostas apresentaram mais participação dos alunos, quais despertaram mais seus interesses, quais propostas foram feitas por eles e se, como e quando as inseri no planejamento, enfim, quais atividades foram bem recebidas, executadas e aproveitadas; mas também quais atividades duraram menos ou mais tempo do que o esperado, quais não despertaram o interesse dos alunos e por quê, quais fizeram com que eles se agitassem mais do que eu conseguia lidar.

4.3 Dados Brutos

Resultando no primeiro objetivo, comecei a buscar os fluxogramas dos cursos de Letras Português/Francês das universidades públicas do país para verificar se algum dos cursos oferecia em sua grade disciplinas voltadas para o ensino de línguas para/com crianças.

Em uma primeira etapa fiz um levantamento de todas as universidades públicas do país. Em seguida, selecionei as universidades que ofertavam o curso de Letras Português/Francês. São elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),

Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal Fluminense (UFF).

Com a lista das universidades que me interessavam em mãos, passei então para a etapa seguinte, a de buscar os fluxogramas dos cursos. Sendo os sites dos institutos de letras sendo muito diferentes entre si, não foi tarefa simples encontrar todos os fluxogramas. Ainda menos simples foi fazer o levantamento das disciplinas que poderiam auxiliar diretamente na formação do profissional que atuará no campo das línguas adicionais para/com crianças. A tarefa se mostrou bastante complexa. Não bastava procurar nos nomes das disciplinas pela palavra “criança” ou “infantil”, por exemplo, era preciso ir além.

Depois de muita reflexão, optei por buscar, nos fluxogramas que havia encontrado, pelas seguintes palavras-chave: "aprendizagem", "aprender"; "criança"; "desenvolvimento"; "didática", "didático", "metodologia"; "educação", "educativo", "educativa", "educacional"; "ensino", "ensinar"; "escola", "escolar"; "estágio"; "formação", "formar"; "infantil", "infância"; "lúdico"; "pedagógico", "pedagógica". A Figura 9

ilustra essa busca por disciplinas que potencialmente contribuiriam de maneira direta para a formação dos profissionais já indicados.

Figura 9 – Levantamento de disciplinas por palavras-chave

[illegible]

Fonte: A autora, 2022.

A partir das disciplinas selecionadas, observei algumas ementas e bibliografia para verificar se, mais do que seu título, seu conteúdo realmente abarcava o ensino-aprendizagem de línguas para/com crianças e a formação dos profissionais da área.

Para além dos cursos, busquei também, no banco de dados da CAPES, por teses e dissertações sobre o ensino de línguas para crianças, para verificar se o trabalho que eu pretendia fazer já havia sido feito por alguém ou se era inédito.

Por fim, voltei meu olhar para meu caderno de anotações do período em que fui assistente de língua portuguesa. Observando as atividades propostas, optei por incluir na dissertação algumas das aulas que pude propor como assistente. Após a qualificação, voltei às aulas que propus durante o estágio docente e selecionei trechos para transcrever e trazer para compor o *cópus*.

Assim, com esse corpus construído/em construção, pude e posso observar se as universidades oferecem em seus cursos de Letras formações específicas para quem deseja trabalhar línguas com um público infantil; analisar quais infâncias são reconhecidas nas universidades a partir das ementas e bibliografias e observar quais escolhas metodológicas funcionaram e quais não funcionaram durante meu processo de ensino-aprendizagem de português como língua adicional para/com crianças francófonas.

4.4 Referencial teórico e implicações da pesquisadora na pesquisa

Como referencial teórico, baseio-me em algumas obras completas de autores como Paulo Freire (1996, 2020c), Diva Maranhão (2003), Philippe Perrenoud (2011), Hélène Vanthier (2009) e Levy Vigotsky (2018). Igualmente importantes são artigos, dissertações, teses e textos diversos de autores como Arantes, P. (2018); Campos, R. (2020); Deusdará, B., Rocha, D. (2021); Foucault, M. (2013); Leffa V., e Irala, V. (2014); Passos, E., Kastrup V. (2015); Tonelli, J., Seccato, M. (2022).

Como se trata de uma pesquisa cartográfica, algumas pistas do método cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015) foram seguidas. Cabe destacar a pista 1 e a pista 3.

Os objetivos da pesquisa, por exemplo, não estavam definidos desde o início. Isso nos remete à pista 1: A cartografia como método de pesquisa-intervenção, os autores escrevem que “A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos” (p. 17), pois o que se busca é “[...] não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (p. 17).

Com ou sem cartografia, eu jamais poderia deixar de reconhecer minha pesquisa como intervenção. Graças ao que eu já havia pesquisado e ao que eu estava pesquisando no momento, pude elaborar e me arriscar em práticas diversas em sala de aula de português como língua adicional para crianças francófonas e de francês como língua adicional para crianças lusófonas; ao mesmo tempo, graças ao que fiz ou deixei de fazer em sala de aula e ao que deixei registrado, pude dar prosseguimento à minha pesquisa e observar e avaliar com carinho e atenção minha prática. Trata-se da “[...] inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 17-18), trata-se de um saber que emerge do fazer .

Quando escrevo sobre e graças às minhas práticas em sala de aula, me aproximo, como apontam Barros e Kastrup (*In: Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 56*), da pesquisa etnográfica. No capítulo 4 do livro *Pistas para o método da cartografia – Pista 3: Cartografar é acompanhar processos*, as autoras escrevem que “[...] além de observar, o etnógrafo participa, em certa medida, da vida delas, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado pela experiência etnográfica”. Ora, foi justamente o que aconteceu comigo, com minha prática e com meus alunos durante minha pesquisa.

Ao levar em conta as leituras de diversos artigos, dissertações e teses, mas também as sugestões dos alunos e a intuição de professora durante os planejamentos de aulas, as aulas e o momento de anotações, me distancio do método da ciência moderna que me pedia para estar distante do meu objeto – no meu caso, *sujeitos*, as crianças. Sendo meus sujeitos de pesquisa crianças e suas múltiplas possibilidades, sua imprevisibilidade, suas constantes descobertas, seus diferentes contextos sociais e suas diferentes visões de mundo, me vejo cercada de cartografia, visto que essa “[...] não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 57).

A cartografia também se mostra envelopando toda minha pesquisa quando, na introdução da minha dissertação, falo da minha infância, e não do momento em que comecei o mestrado. O início da minha pesquisa não é um ponto claro na minha linha do tempo, e isso porque

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 58).

Por recomendação de minha orientadora, mantive, durante a pesquisa, um diário de bordo, em que anotava minhas leituras, angústias, descobertas, desejos e ideias. Foi uma recomendação valiosa para não deixar de começar a escrever por não ter ainda algo pronto para ser escrito, para não cair em “Uma das mais recorrentes ilusões a respeito do trabalho de escritura acadêmica [que] é aquela segundo a qual, primeiro, se tem uma ideia e, depois, escreve-se. As ideias, claras e bem formadas, precederiam o ato de escrita. Escrever seria tão somente registrar o que já existe na consciência de cada um” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 311). Foi uma recomendação preciosa para não esperar as ideias estarem organizadas antes de virarem texto na tela, mas sim organizá-las enquanto as transformava em texto na tela.

Era também o espaço em que, ao final do dia, eu podia desenvolver as percepções das aulas que havia dado – para as aulas eu tinha um caderninho, que usava de guia para as aulas seguintes e onde eu anotava de modo geral, por causa dos intervalos curtos, os principais pontos de cada uma. Barros e Kastrup escrevem que “Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar

observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer” (Barros; Kastrup *In*: Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 70).

É importante ressaltar também que a cartografia me permite escrever este trabalho em primeira pessoa. Decerto, as reflexões que faço, faço a partir de e com muitas pessoas que vieram antes de mim e de minha pesquisa – crianças com quem convivi, professores que tive ao longo da trajetória escolar, minha orientadora, que me incentivou a me inscrever no mestrado, colegas que me incentivaram a me candidatar para o programa de assistentes, meus pais, que me apoiaram na decisão de mudar de país, amigos que me deram uma dose extra de coragem para permanecer na França; são saberes compartilhados com outros, afinal de contas, “Não se faz pesquisa sozinha. Não se escreve qualquer texto sem que outras vozes estejam presentes nele, como tão bem nos apresenta Michail Bakhtin” (Rettich, 2018, p. 13 *apud* Deusdará; Rocha, 2021, p. 306); são saberes formados por um *nós*: utilizo a primeira pessoa do plural.

No entanto, meu trabalho também é fruto de muitas experiências individuais e altamente pessoais – *eu* sempre gostei de lidar com crianças, *eu* escolhi fazer faculdade de Letras, *eu* me inscrevi para o mestrado, *eu* me candidatei para o programa de assistentes, *eu* mudei de país, *eu* decidi permanecer na França –, de modo que a primeira pessoa do singular também é requisitada e necessária em diversos momentos.

Não preciso, dentro da perspectiva cartográfica, “aprender a escrever sem um estilo”, como ensinam manuais que valorizam uma impessoalidade do autor frente à pesquisa transfigurada em um uso de “[...] terceira pessoa, indeterminação do sujeito e construções na voz passiva nominal” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 303). Tenho a possibilidade de descobrir meu texto enquanto o escrevo e de direcioná-lo a pessoas que vivenciam situações parecidas e que podem ser afetadas por ele.

5 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS

Passemos então a uma descrição mais aprofundada de algumas atividades feitas e à análise de algumas experiências. As seis primeiras experiências trazidas e analisadas são experiências que tive enquanto assistente de língua, enquanto as demais são de experiências que tive como professora de língua adicional durante o estágio docente.

5.1 Experiência 1: aulas do dia 18/10

Na primeira aula de cada turma das *écoles élémentaires* mostrei aos alunos uma apresentação de slides que preparei com fotos do Rio de Janeiro e da escola na qual trabalhei, além de alguns vídeos que gravei na cidade antes de me mudar para a França. Uma atividade simples vista de fora, mas que traz consigo características escondidas do trabalho do professor. Para começar, o trabalho de preparação que ocorre antes de cada aula – nesse caso, a preparação se deu meses antes, visto que filmei e fotografei em lugares do Rio de Janeiro durante o mês de agosto, sabendo que as aulas começariam apenas em outubro. Em seguida, os imprevistos que podem acontecer com relação ao planejamento (Quadro 4), sobretudo quando contamos com o uso da tecnologia.

Quadro 4 – Trecho das anotações feitas no dia 01 de novembro de 2021 (1)

Mostrei para as crianças uma apresentação que preparei. Ela estava preparada no powerpoint com vídeos e, na hora em que fui preparar as coisas na sala, descobri que o computador da escola não tinha powerpoint. Corri e consegui baixar em pdf. Os vídeos estavam salvos em uma pasta do pendrive.

Fonte: A autora, 2021.

Um dos vídeos mostrava meus então alunos fazendo uma atividade de caça às roupas, para fixar o vocabulário de vestimentas. Nesse vídeo uma turma de 1º ano de Ensino Fundamental da escola particular na qual trabalhei no Rio de Janeiro corre pela sala procurando

a peça de roupa que eu havia anunciado. Quando propomos a um grupo de crianças uma atividade de correr para chegar rápido a um objetivo é preciso que tenhamos consciência do que isso implicará para não nos frustrarmos (e perdermos a paciência) em poucos minutos.

Imaginemos a seguinte situação: um grupo de adultos se reúne em uma sala do trabalho para uma dinâmica. Todas as mesas são afastadas e a dinâmica é explicada. Os adultos se reunirão no meio da sala, o líder da dinâmica dirá uma cor e todos terão que encontrar rapidamente algum objeto com a cor anunciada. Nessa situação, com adultos, acostumados a ambientes de reunião, por exemplo, ouviremos o silêncio? De um modo geral, podemos dizer que, comparado às crianças, adultos têm mais facilidade em controlar seus impulsos. Em uma situação de competição o mesmo adulto que pode esperar sua hora de falar durante uma reunião de negócios talvez não tenha tanto controle sobre seus impulsos. Assim, pode ser que em um primeiro momento a dinâmica ocorra de modo mais calmo e silencioso, mas conforme os participantes se sentem mais à vontade e mais envolvidos com a dinâmica – e quem já participou de alguma competição sabe muito bem disso –, na excitação de correr para ser o primeiro (mesmo que a regra nunca tinha sido “o primeiro que encontrar, ganha”) a encontrar a cor anunciada muitos participantes gritarão, mesmo que sem essa intenção. Assim, evidentemente no vídeo que mostrei além de correr as crianças também gritavam. Não era uma situação improvável; ao contrário.

Às vezes queremos que as crianças se comportem como adultos em situações nas quais nem os adultos se comportariam da maneira que considerariamos ideal. Não podemos ser violentos e cobrar das crianças que não tenham comportamentos que são perfeitamente compatíveis com suas idades apenas porque eles nos causam desconforto. Assim, devemos planejar bem nossas atividades e antecipar soluções.

Não é possível prever todas as reações às atividades que propomos em sala de aula, mas é possível antecipar algumas possibilidades. No caso da caça às roupas, poderíamos prever crianças correndo, gritando e até mesmo se machucando, por exemplo. Tendo previsto essas possibilidades, pude ensaiar algumas soluções. Assim, ao ditar as regras para os alunos – pois “as regras são inseparáveis do jogo” (Caillois, 1967 *apud* Eccard, 2015, p. 40) –, precisei que quando eu batesse palma duas vezes eles deveriam voltar para o centro da sala e fazer silêncio para que eu anunciasse a peça de roupa seguinte. Essa era uma regra necessária para que o jogo continuasse.

As crianças em Cavaillon, ao assistirem ao vídeo, demoraram para entender e aceitar que se tratava de uma aula, e não de um momento de recreio.

Quadro 5 – Trecho das anotações feitas no dia 01 de novembro de 2021 (2)

Em um dos vídeos é possível ver a professora regente. Um aluno perguntou quem era e outro perguntou “e ela deixou você fazer isso?” (as crianças corriam pela sala no vídeo). Outro perguntou “mas isso é recreio, né? Não é aula”. O que é aula para as crianças? A ideia de que aula é algo que se faz em silêncio e sem se mexer não existe apenas no Brasil.

Fonte: A autora, 2021.

Pela reação delas ao vídeo já ficou claro que a brincadeira não fazia parte do dia a dia em sala de aula daquelas crianças, mas tinha hora e lugar para acontecer: na hora do recreio, no pátio da escola. A sala de aula, então, não era um lugar de brincar. Isso não foi exclusividade em uma turma e não é exclusividade das escolas francesas. Na própria escola onde fiz a atividade que foi registrada em vídeo muitas professoras ficavam desconcertadas com minhas práticas não-convencionais e a coordenadora de francês me instruiu a parar de fazer jogos porque, segundo ela, desse jeito ninguém aprenderia.

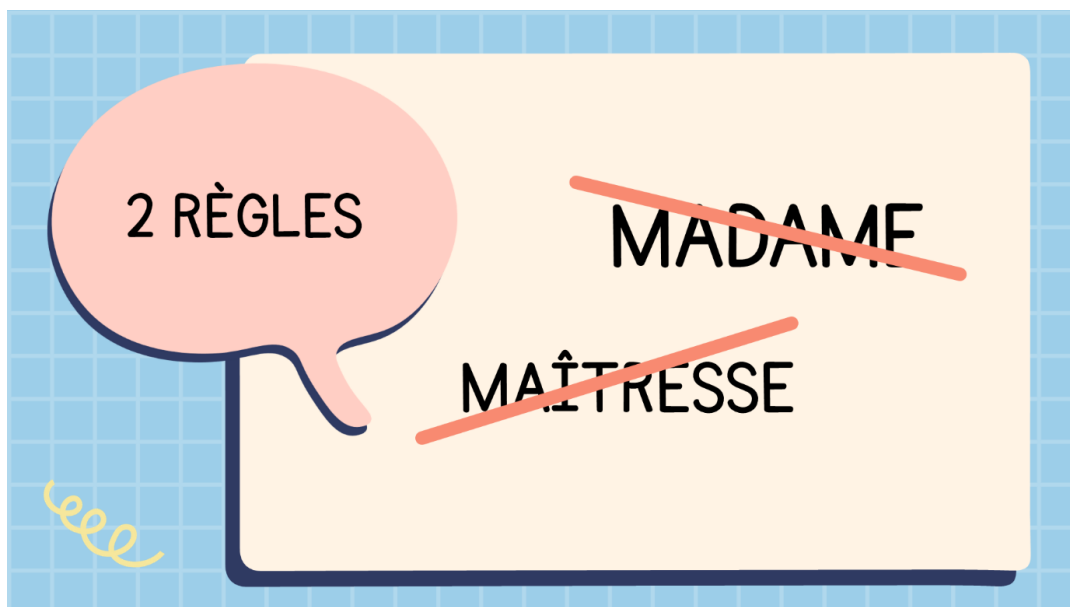
Atraídos pela novidade de brincar em sala de aula, os alunos em Cavaillon ficaram empolgados com a ideia de uma atividade como aquela e perguntaram se poderíamos fazê-la. Outra parte do trabalho do professor é adaptar – ou não – seu planejamento de acordo com o modo como ele afeta seus alunos. Assim, respondi que sim e guardei o pedido para um outro momento.

No segundo vídeo eu mostrava alguns dos meus lugares favoritos da cidade, como o Maracanã e a Lagoa, e ao fundo crianças apareciam brincando. A trilha sonora do vídeo era a música Estátua, da cantora e apresentadora Xuxa. Os alunos ficaram muito interessados na música e, quando eu disse que existia para ela uma coreografia, muitos disseram que gostariam de aprender. Assim como havia feito anteriormente, como era possível, respondi que sim e guardei o pedido para um momento no futuro.

Ainda na primeira aula estabeleci com os alunos alguns combinados para nossos encontros. O primeiro combinado tinha relação com como eles me chamariam. Como na França as crianças chamam as professoras de “madame” ou “maîtresse”, mostrei, expliquei e pedi que em chamassem de “professora” ou “prof”.

O primeiro combinado foi projetado para os alunos como mostra a figura abaixo.

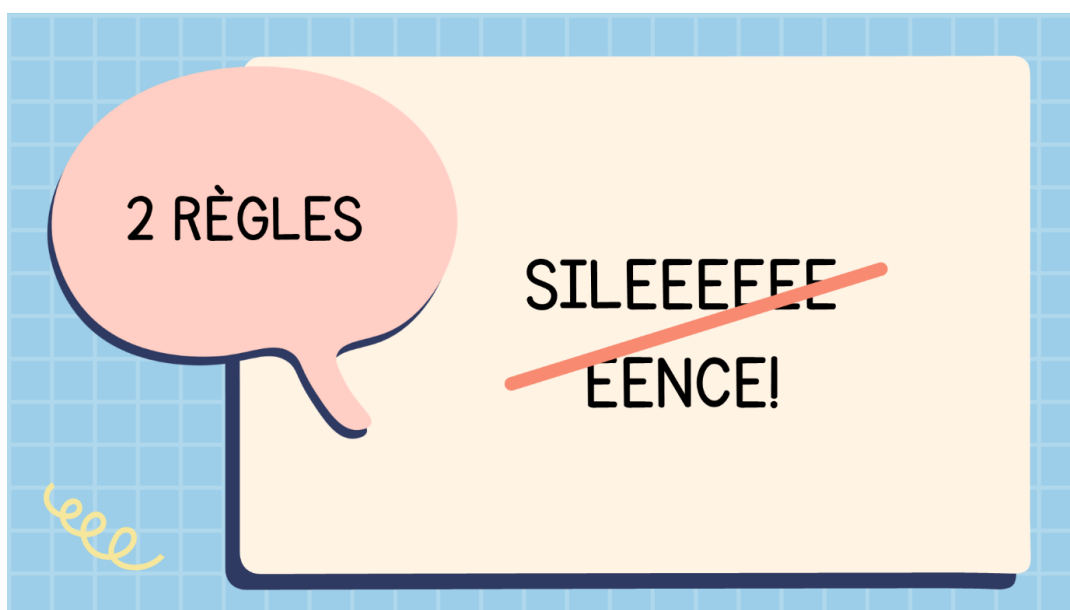
Figura 10 – Primeiro combinado



Fonte: A autora, 2021.

O segundo combinado tinha relação com o que muitos chamam de “controle de turma”. O termo “controle” me incomoda, mas não mais do que o seu conceito. Assim, combinei com os alunos que não gritaria pedindo silêncio.

Figura 11 – Segundo combinado



Fonte: A autora, 2021.

Seguindo conselhos da professora doutora Marina Elias, ensinei para os alunos a música e a dança YAPO, do grupo Palavra Cantada²⁹. Mostrei para os alunos o vídeo e ensinei a dança a eles, que se divertiram no processo.

Quadro 6 – Trecho das anotações feitas no dia 01 de novembro de 2021 (3)

Mostrei o vídeo do YAPO (palavra cantada) e depois ensinei a dança para eles. Uma das turmas ficou muito animada com a dança e seguimos fazendo – um de cada vez, em duplas, em turma – até o final da aula.

Fonte: A autora, 2021.

O combinado, então, era: não vou gritar pedindo silêncio, vou cantar e dançar; quando eu começar, todos os alunos devem se levantar e fazer o mesmo. Durante todo o período em que estive com eles tentei seguir minha própria regra e começar a dançar ao invés de pedir silêncio.

5.2 Experiência 2: aulas do dia 19/10

Na segunda aula com os alunos da escola Castil Blaze continuei um trabalho que havia começado no dia anterior, com as saudações, entendendo que eram parte importante da nossa comunicação em sala de aula. Escolhi aproveitar as atividades sugeridas pela formadora do dia 12 de outubro.

Quadro 7 – Trecho das anotações feitas no dia 01 de novembro de 2021 (4)

Em seguida, passamos para um momento mais prático. A formadora fez alguns exercícios de aquecimento corporal, usando instruções como “rodar a cabeça” e “levantar o braço”. Essas instruções foram utilizadas para diversos exemplos de atividades a serem feitas com as crianças. Ela nos disse que para guardar uma nova informação é preciso repetir/ouvir

²⁹ Disponível em <<https://youtu.be/rcBvsH7jqnc>>

aproximadamente 8 vezes, então fez no mínimo 8 atividades com as mesmas palavras até o final da formação.

Ela nos entregou uma folha com desenhos das ações que tínhamos executado, e nos pediu para recortar. A partir disso, ela explicava uma atividade e nós a fazíamos por algum tempo.

Fonte: A autora, 2021

A formação proposta foi interessante para dar aos assistentes ideia de atividades, principalmente porque a maior parte do grupo não tinha experiência na área de ensino e, menos ainda, na área de ensino para/com crianças. É evidente, no entanto, que uma tarde de formação apenas capacita de modo superficial aqueles que não são da área.

A tarde de formação foi, a meu ver, centrada em atividades práticas que poderiam ser propostas para diferentes temas, porque o trabalho que se espera do assistente de língua é o de propor atividades a partir das solicitações feitas pelo professor da língua-3alvo, o professor referente. O professor referente tem um planejamento a seguir, com conteúdo programático definido a ser trabalhado; a partir disso, ele solicita ao assistente a preparação de atividades extras, que poderão ser executadas pelo professor referente, pelo assistente ou pelos dois em conjunto.

O meu contexto foi diferente porque, para o português, nas faixas etárias com as quais eu trabalhava e nas escolas nas quais eu estava inserida, não havia professor do idioma. Assim, cabia a mim todo o planejamento, tanto de conteúdo a ser trabalhado quanto de atividades a serem feitas.

Com essa experiência como assistente-professora, ficou claro para mim o quão prejudicial é a falta de disciplinas relativas ao ensino de línguas adicionais para crianças no currículo dos cursos de Letras, assim como a falta de estágios nessa área, para – não apenas, mas sobretudo – aqueles que desejam trabalhar com essa faixa etária. Apesar de ter o hábito de trabalhar com crianças em outras situações, o trabalho com ensino de línguas era relativamente novo para mim. Além disso, por não ter tido a oportunidade de observar outros professores e suas práticas de modo sistemático, encontrei dificuldades como determinar a média de tempo para cada atividade que eu gostaria de propor. As anotações do quadro a seguir relatam essa dificuldade vivenciada logo na primeira semana.

Quadro 8 – Trecho das anotações feitas no dia 06 de novembro de 2021

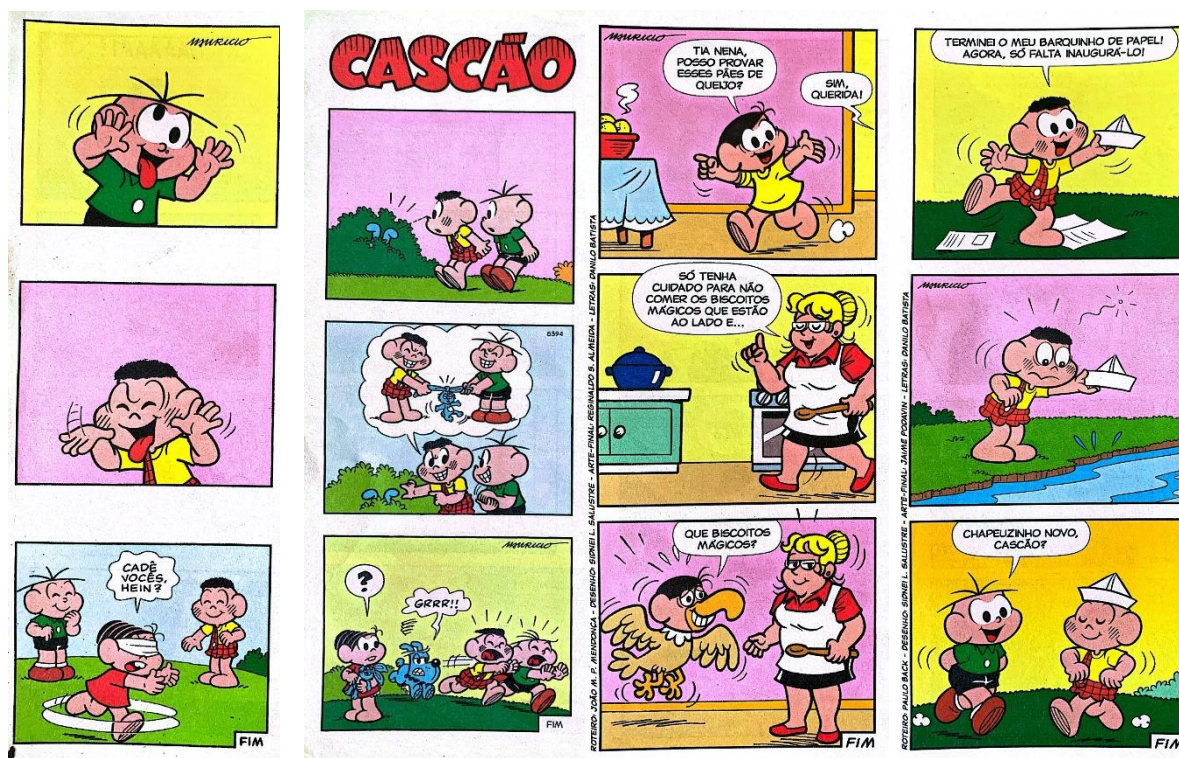
Mostrei as minhas cartas e fiz atividade de repetição; pedi para eles andarem pela sala e falarem o que estava nas cartas, mas não funcionou muito bem. Acho que tentei fazer coisa demais em uma aula só e dei pouco tempo pra cada atividade. Eu costumo sentir que estou há tempo demais em uma coisa só, quando na verdade não estou. Foi o que aconteceu. Eu mudava rapidamente de atividade e não dava tempo de eles realmente processarem o que estava acontecendo em cada momento. Pretendo repetir as atividades nas aulas depois das férias.

Fonte: A autora, 2021.

5.3 Experiência 3: aulas dos dias 29 e 30/11

No final do mês de novembro li com os alunos quatro histórias da Turma da Mônica. No início da aula distribuí os gibis que eu tinha trazido para a França (seis ao todo) entre a turma para que eles pudessem manipular e observar o material. Perguntei o que chamava a atenção deles e muitos alunos falaram sobre o tamanho dos gibis e a espessura das páginas – as histórias em quadrinhos na França são, em geral, livros grandes de capa dura e folhas mais resistentes e até brilhantes. Em seguida recolhi os gibis e distribuí cópias de quatro histórias. Selecionei as histórias curtas que aparecem nas páginas finais dos gibis (Figura 1). A escolha foi feita para que pudéssemos trabalhar mais de uma história na mesma aula. Os alunos observaram as histórias, contaram com suas palavras o que estavam vendo e elaboraram hipóteses sobre o que os personagens estavam falando em cada diálogo.

Figura 12 – Histórias da Turma da Mônica



Fonte: Reprodução: Turma da Mônica.

Quadro 9 – Trecho das anotações feitas no dia 01 de dezembro de 2021 (1)

A partir das histórias fui também falando sobre as características de cada um – isso não estava planejado! Na primeira história Mônica estava vendada procurando Cebolinha e Cascão, observamos que os meninos estavam fazendo grimaces. Na segunda história, cebolinha e cascão tentavam dar um nó na orelha do Bidu achando que era o Sansão, então expliquei que Cebolinha adora perturbar a Mônica e aproveitei para falar que a Mônica é bem forte e joga o Sansão nele. Na terceira história a Magali comia biscoitos mágicos e virava um pássaro. Aqui, as crianças começavam achando que Magali era a tia porque, como estava em preto e branco, acharam que a criança era a Mônica (eu poderia ter mostrado que eram duas personagens diferentes chamando a atenção para os dentes, mas não pensei nisso). A partir da história e da imagem da Magali com uma melancia (conforme íamos desvendando as histórias eu ia pregando imagens dos personagens no quadro) perguntei qual eles achavam que era a característica da Magali e eles ficaram entre comilona e fazedora de besteira. Na última história Cascão fazia um barquinho de papel e, na hora de colocar na água, desistia e transformava em chapéu. Aqui, perguntei

o que estava acontecendo e me disseram que ele estava com medo do barco se desintegrar (!).

Fonte: A autora, 2021.

Após ouvir as hipóteses dos alunos, li as histórias e expliquei o que estava sendo dito em cada balão e eles puderam verificar se suas hipóteses estavam corretas. Em seguida, para que a compreensão fosse ainda mais além, conversei com eles sobre as personalidades dos alunos. Perguntei, por exemplo, por que eles achavam que o Cascão tinha, na última história (Figura 12), transformado seu barco em um chapéu. Observando os símbolos do segundo quadro passamos por “a água estava muito fria” e “a água destruiria o papel” – hipóteses perfeitamente plausíveis – antes de chegarmos ao “Cascão tem medo de água” – hipótese possível para quem já conhece a Turma.

Quadro 10 – Trecho das anotações feitas no dia 01 de dezembro de 2021 (2)

Conduzi para explicar que na verdade o medo dele é outro, é de água. As crianças perguntaram como ele bebe água e toma banho e por que ele tem esse medo.

Fonte: A autora, 2021.

Vejamos, quem está familiarizado com o universo da Turma da Mônica não teria problemas para identificar o motivo que levou Cascão a não colocar seu barco na água, mas para quem não conhece as histórias e/ou os personagens isso não fica evidente. Essa compreensão instigou os alunos a quererem saber mais sobre os demais personagens. Na aula seguinte conversamos também sobre os objetos que são associados a cada personagens e suas cores – dos personagens e dos objetos – e fizemos alguns jogos.

Quadro 11 – Trecho das anotações feitas no dia 01 de dezembro de 2021 (3)

No dia seguinte trabalhei as cores das roupas. Primeiro repeti os nomes dos personagens e relembrei as características de cada um. Depois, falei os nomes das cores e pedi para repetirem. Tirei os personagens do quadro e deixei só as cores. Pedi para repetirem

algumas vezes e chamei 6 alunos. O primeiro jogo era de bater na cor certa: dois alunos de cada vez se posicionavam, eu falava “mãos na orelha” (em português) e em seguida o nome de uma cor. O que batesse primeiro na cor certa ganhava, a dupla se sentava e era a vez de outra dupla. Eles amaram e quiseram fazer muitas vezes (fiz 2). Em uma das turmas a professora pediu para participar! Depois, fiz a atividade de “fechado / aberto”, em que eles fecham os olhos, eu tiro uma carta e eles precisam adivinhar qual carta eu tirei – em algumas turmas eu deixei alguns alunos tirarem cartas. Por último, embaralhei as cores no quadro e eles tinham que me dizer qual era a ordem original.

Fonte: A autora, 2021.

As atividades que fiz nesse dia foram atividades das quais participei como *estudante* em uma oficina proposta pelo professor de francês Victor Ribeiro em um evento proposto pela Associação de Professores de Francês do Rio de Janeiro. Nessa ocasião, o professor fez com os participantes da oficina algumas atividades que ele mesmo havia aprendido em uma formação para professores de língua francesa para crianças, em Besançon, na França, com Hélène Vanthier, uma especialista em ensino de francês para um público jovem.

Para todas essas atividades o objetivo era o mesmo: aprender os nomes de algumas cores em português. As atividades poderiam ter sido feitas sem contexto, apenas para memorização das cores, mas aqui elas se encaixavam no contexto da Turma da Mônica. As cores escolhidas, então, foram as cores predominantes nos personagens da Turma: vermelho, amarelo, azul e verde. Na primeira atividade (Figura 13), como descrito rapidamente no Quadro 13, eu dispunha no quadro as quatro cores. Os alunos eram posicionados em duas filas e os dois primeiros se posicionavam perto do quadro. Eu pedia a eles que colocassem as mãos atrás das orelhas e dizia uma cor. Ao ouvir o nome da cor eles deviam bater na imagem correspondente o mais rápido possível. Os dois alunos partiam então para o final da fila. Cada dupla participou duas vezes.

Com uma outra disposição de mesas e cadeiras eu teria pedido aos alunos que formassem as filas a certa distância do quadro e o objetivo seria então de correr para em seguida bater na cor mencionada.

Figura 13 – Atividade com cores



Fonte: A autora, 2021.

A organização das salas de aula pode dizer muito sobre o que se espera em diferentes situações de ensino. Tendo atuado como assistente na *école maternelle* (de três a cinco anos) e na *école élémentaire*, (de seis a dez anos) pude observar algumas diferenças entre o que se espera, por exemplo, de crianças em um momento anterior ao Ensino Fundamental I e de crianças no final do Ensino Fundamental I.

Muitas das diferenças observadas por mim, ao longo do período em que atuei como assistente de língua portuguesa na França, podem ser observadas também no Brasil e estão relacionadas com políticas de produto. Enquanto a criança está na Educação Infantil os resultados são observados de modo mais coletivo,³⁰ em comparação com a criança que está no Ensino Fundamental I. Mesmo que o desenvolvimento individual – psicomotor, por exemplo – , seja extremamente importante na formação do indivíduo nessa fase inicial de escolarização, ele não é o único a ser observado e a ter importância³¹.

³⁰ “Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BNCC, 2018 p. 37).

³¹ “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as

O desenvolvimento coletivo, isto é, a interação com os colegas e com os professores, o senso de coletividade, o entendimento de como funciona a divisão do tempo e dos próprios brinquedos e todas as inteligências que são ativadas pelo ambiente da sala de aula, do refeitório, do banheiro e do recreio, são igualmente importantes. As habilidades socioemocionais, tão importantes para o desenvolvimento saudável da criança, passa pela interação com o outro. Todos esses comportamentos e inteligências motivados e ativados pela coletividade são observados e possuem um lugar importante nos resultados produzidos pela Educação Infantil.

Já a partir do Ensino Fundamental I os resultados esperados se distanciam do senso de coletividade e passam a um lugar de competitividade e de produção. No senso comum, o que se espera de um aluno do Ensino Fundamental I não é que ele aprenda a se relacionar com o outro, mas que ele aprenda a sentar em seu lugar, copiar suas instruções e a fazer seus exercícios para chegar ao resultado de uma *nota boa*.

Como reflexo dos diferentes resultados esperados para os diferentes grupos de alunos, podemos citar a organização espacial da sala. Porque no Ensino Fundamental I a preocupação já está nos resultados (notas) individuais dos alunos, é comum que as carteiras estejam alinhadas em filas, de modo que os alunos sejam um grupo, mas trabalhem individualmente sem muitas trocas, isto é, a disposição das cadeiras é feita de modo que a interação entre os alunos seja dificultada – afinal de contas, conversas atrapalham as aulas – e o aluno possa *se concentrar* com mais facilidade. De acordo com esse modo como as salas são comumente organizadas, entende-se que para se concentrar todos os alunos precisam estar em silêncio e com seus movimentos restritos justamente em um período em que a criança desenvolve sua percepção de mundo a partir do que ela tem de mais concreto, seu corpo (Elias, 2022).

Por outro lado, na Educação Infantil, em que a interação com os colegas e com os professores é vista com outros olhos – como parte da formação daquele aluno – frequentemente as crianças têm a possibilidade de se sentar em semicírculos, tanto em cadeiras ou bancos como no chão. Quando a atividade a ser feita exige uma mesa, os alunos são posicionados em mesas grandes, compartilhadas com crianças que conseguem se olhar, compartilhar materiais, trocar descobertas e questionamentos e interagir de maneira espontânea. Esse modo de organização da sala de aula de turmas abaixo do EFI não está restrito ao Brasil, como é possível observar nas imagens abaixo, de escolas públicas de turmas de *maternelle* (de três a cinco anos) na França.

crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (BNCC, 2018; p. 37).

Figura 14 – Crianças de uma turma de maternal na França em um momento contação de história



Fonte: A autora, 2021

Figura 15 – Crianças de uma turma de maternal na França fazendo uma atividade de colorir



Fonte: A autora, 2021

5.4 Experiência 4: aulas do dia 13, 14 e 16/12

Com o Natal se aproximando, escolhi confeccionar com os alunos cartões postais natalinos. Para isso, aproveitando o tema com que estávamos trabalhando, busquei imagens

natalinas da Turma da Mônica. Antes disso, no entanto, conversamos sobre como é clima na França no período de Natal: pleno inverno. Falei, então, que no Brasil é verão mesma época do ano.

Quadro 12 – Trecho das anotações feitas no dia 27 de dezembro de 2021 (1)

Nas outras escolas, de 4º e 5º anos, fiz uma adaptação do papai noel. Relembrei (em alguns casos, contei) que quando na França é primavera, no Brasil é outono; até chegarmos na conclusão de que no natal não é inverno no Brasil. Eu estava usando meu pull de natal e perguntei se no Brasil se usa pull no natal. Disseram prontamente que não, que deve ser t-shirt de natal, short de natal.

Fonte: A autora, 2021.

A partir disso, direcionei a conversa para chegarmos até a atividade seguinte, que incluía as imagens da figura abaixo.

Figura 16 – Papai Noel dos trópicos



Fonte: Google, 2021.

Quadro 13 – Trecho das anotações feitas no dia 27 de dezembro de 2021 (2)

Expliquei que eles poderiam colorir o desenho, copiar o desenho na folha ou “decalquer” colocando o desenho por baixo da folha e contornando-o. Precisei que depois além do desenho do papai noel eles precisariam fazer uma paisagem, já que o papai noel não estava flutuando no espaço. Onde ele estaria? Na praia, no shopping, dentro de casa? Era importante dar o contexto da imagem do papai noel tropical. Para os que fossem colorir

e colar, indiquei que o ideal seria colorir antes de colar porque se fosse o contrário a imagem poderia rasgar ao tentar colorir por cima da cola – quis explicar assim, dando o motivo, para que eles entendessem o porquê da minha sugestão (e não ordem). Eu distribuí os 3 papais noéis diferentes e, ao final, quem quisesse poderia trocar – se ainda tivesse papai noel disponível.

Falei que eles podiam adaptar a imagem, mudando detalhes, acrescentando itens, mudando a imagem toda se quisessem. Falei também que poderiam usar lápis e canetinha. E que a decoração era livre.

Falei que o título da atividade seria “Meu natal no Brasil” e escrevi no quadro. Eles ficaram tentando acertar : moi au Brésil où il fait chaud³² ; il n’y a pas de pull de Noël au Brésil³³ ; au Brésil il fait très chaud et on porte de t-shirt de Noël³⁴.

Fonte: A autora, 2021.

Os processos e resultados finais dos trabalhos de alguns alunos podem ser observados nas imagens abaixo.

Figura 17 – Atividade de Natal nos trópicos em realização



³² Eu no Brasil onde faz calor

³³ Não existe pull de Natal no Brasil

³⁴ No Brasil faz muito calor e se usa blusa de Natal



Fonte: A autora, 2021.

Figura 18 – Atividade de Natal nos trópicos finalizada



Fonte: A autora, 2021.

Com o tema do Natal presente, retomei a Turma da Mônica e distribuí imagens da Turma em clima natalino. Falei para as crianças que elas poderiam decorar como quisessem, nas cores que quisessem, e que se quisessem escrever alguma coisa bastava me pedir para escrever no quadro. Assim, os alunos realmente estavam livres para realizarem suas produções artísticas. Alguns dos resultados podem ser observados abaixo.

Figura 19 – Atividade com cartões de Natal



Fonte: A autora, 2021.

Os quadros 14 e 15 a seguir, retirados de um caderno onde eu fazia anotações ao final de algumas aulas, retratam o porquê de eu ter escolhido deixar os alunos livres em suas produções artísticas.

Quadro 14 – Anotações após a aula do dia 14 de dezembro de 2021 (1)

As professoras minam muito a criatividade das crianças, querendo sempre que elas sigam todas as regras e consignes³⁵ ao pé da letra. Eu costumo deixar desenhar/colorir de canetinha e elas ficam DOIDAS! Às vezes até quando digo para fazerem como quiserem (e repito algumas vezes!) elas me perguntam “Est-ce que j’ai le droit de faire...?”³⁶

Fonte: A autora, 2021.

Quadro 15 – Anotações após a aula do dia 14 de dezembro de 2021 (2)

As crianças dobraram os cartões, escreveram Feliz Natal e coloriram como queriam. Coloquei no quadro os personagens para aqueles que quisessem utilizar as cores originais. Algumas crianças pintaram a Magali de vestido vermelho e ficaram desesperadas com o erro. Chegamos à conclusão de que poderia ser um vestido comemorativo de Natal.

Fonte: A autora, 2021.

Aqui, gostaria de retomar a concepção dos enunciados da infância como paraíso perdido e inocência. Essa concepção evoca “[...] a infância e a criança em si como um paraíso perdido, isto é, uma época áurea da vida, na qual tudo era harmônico e equilibrado” (Campos 2020, p. 38). É como se a infância de todos seja/tivesse sido um período em que problemas não existem/existiam e tudo é/era simples e fácil. Trago mais uma observação feita após uma aula para contribuir com esta discussão.

³⁵ enunciados

³⁶ “Tenho o direito de fazer...?”

Quadro 16 – Anotações após a aula do dia 25 de janeiro de 2022

Uma das professoras sempre interfere para dar instruções muito precisas, o que faz com que as crianças não saibam como reagir quando podem pensar por conta própria e decidir o melhor jeito de fazer uma atividade. Na hora de cortar ela disse para eles cortarem primeiro as linhas e depois as colunas em cada tira. Um dos alunos segurava a folha ao lado da linha onde ia cortar e ela brigou com ele, dizendo que o jeito correto de cortar é segurar na ponta da folha e não ficar mexendo a mão. Nessa turma as crianças não têm liberdade para tomar decisões, mesmo as mais simples.

Fonte: A autora, 2022.

Como é possível considerarmos a infância um período fácil e sem problemas se é nela que por diversas vezes não temos voz? Será mesmo que a infância é um período sem problemas, para o qual todos gostariam de retornar? A vida é mais fácil quando se tem menos voz, menos direitos, mais regras sem explicações e proibições que não fazem sentido?

Essas crianças, sempre *muito educadas*, que perguntam se têm o direito de fazer uma coisa ou outra, e que estão acostumadas a seguir ordens e a obedecer por medo de punição – a professora do relato do quadro 30 tinha um sistema de *bonus* e *malus*, em que os alunos ganhavam ou perdiam pontos em suas aulas dependendo dos comportamentos que tinham –, quando confrontadas a uma liberdade com relação à tomada de decisões não sabem como agir e quando confrontadas com um pequeno desvio do que era previsto ou esperado deles/de suas produções, por parte deles mesmos ou por parte dos adultos responsáveis, reagem como se esse desvio fosse um erro irreparável.

Os mesmos alunos que passam por uma Educação Infantil em que sua criatividade e o que dela declinam fazem parte do programa escolar chegam ao Ensino Fundamental e têm muitas vezes essa criatividade vista como um empecilho para o trabalho escolar. A criatividade é importante para o desenvolvimento humano e as relações das crianças consigo e com os outros não deveria deixar de ser estimulada. Ainda, se avançarmos um pouco no tempo, observaremos que desses mesmos alunos serão cobradas iniciativa, argumentação e tomada de decisões na chegada ao Ensino Médio ou ao Ensino Superior.

Voltando à concepção de infância como paraíso perdido, o quadro abaixo traz um exemplo que nos ajuda a questionar esse conceito: são seus protagonistas que muitas vezes têm seus sentimentos desvalidados por outros, principalmente por adultos.

Quadro 17 – Trecho das anotações feitas no dia 01 de dezembro de 2021

Uma das professoras [...] entregou trabalhos e pediu para as crianças dizerem quanto tiraram para ela anotar – em voz alta, de onde estavam. Quando uma aluna disse que tirou 18³⁷ ela disse “nossa, você? Vai chover”. Em outro dia, com a atividade das cores, um aluno que perdeu se sentou e disse que estava com dor de cabeça. Ela, decidida que a dor de cabeça era porque ele tinha perdido, o interrogou na frente da sala toda para saber quando a dor tinha começado – e concluiu dizendo que era porque estava contrariado.

Fonte: A autora, 2021.

No exemplo acima, a *inocência* da criança, a ideia de que a criança não entende muitas das coisas que se passam à sua volta porque ainda é muito jovem é levada a um extremo que permite que sua autoestima seja minada em nome de um adulto que *sabe muito mais do que ela*.

5.5 Experiência 5: aulas dos dias 03 ao dia 18/01

Ao longo das aulas trabalhei com os alunos o que me parecia pertinente em cada momento, tentando de maneira muito intencional não seguir de modo automático a progressão proposta por tantos livros didáticos disponíveis no mercado com os quais tive contato ao longo da minha formação. As anotações abaixo, feitas em meu diário de bordo no dia 27 de dezembro de 2021, mostra uma das minhas dificuldades resultantes dessa escolha.

Quadro 18 – Trecho das anotações feitas no dia 27 de dezembro de 2021

Como selecionar o que trabalhar com as crianças? Elas estão aprendendo palavras isoladas, como cores e saudações. Será que deviam estar aprendendo diálogos interativos? Mas como? Não quero cair na mesmice de “Olá, tudo bem? Meu nome é X, qual é o seu

³⁷ Na França as notas são dadas de 0 a 20.

nome? De onde você vem?”. Eles aprenderam palavras isoladas, mas durante todo o tempo eu fazia frases completas como “Qual é a cor do vestido da Magali?”. Claro que eles não iriam aprender essa frase toda, não é repetitiva o suficiente para o seu tamanho. Acho que o caminho *normal* é eles fixarem algumas palavras dentro de frases que eu digo, as palavras que mais se repetem e para as quais eu dou mais ênfase.

Fonte: A autora 2021.

Apesar da dificuldade, essa escolha foi feita por entender que os contextos e as motivações de aprendizagem estão em constante mudança e variam muito de acordo com o público-alvo e por perceber meu trabalho de assistente como uma oportunidade rara de poder fazer testes com a ordem do conteúdo programático, por exemplo. Como o público-alvo prioritário dos livros didáticos – e do próprio QECRL – é formado por grandes adolescentes (a partir do 6º ano) e adultos, não parecia adequado trabalhar o conteúdo proposto para esses grupos com crianças que estão em fases diferentes de desenvolvimento e que estão em um momento escolar de abertura a novas culturas e línguas.

Assim, indo contra a primeira lição dos livros didáticos de língua estrangeira, em dezembro ainda não havíamos trabalhado os modos de se apresentar. Eu mesma estranhei esse fato, mas é difícil dizer se o estranhamento se dá pelo hábito de iniciar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua com formas de apresentação ou se ele se dá porque realmente fazia mais sentido os alunos se apresentarem no início do ano letivo.

Após as férias de dezembro, partiu de mim uma necessidade de conhecê-los melhor e iniciei as aulas do dia 03 de janeiro com uma ficha com algumas frases a serem completadas. Tratava-se de uma ficha intitulada “Quem sou eu”, com lacunas a serem preenchidas com nome, apelido, idade, cor favorita, do que gosta e do que não gosta e outras informações pessoais. As frases foram lidas por mim em português, antes de distribuir as fichas, e explicadas quando necessário. Após exemplos terem sido dados, os alunos designados *distribuidores* puderam distribuir as fichas aos colegas, que poderiam preencher as fichas em francês para que eu os ajudasse a responder em português ou apenas em francês.

A ficha não foi planejada como um meio para trabalhar a apresentação, mas para entender as frases e respondê-las foi necessário trabalhar as estruturas ali presentes, como “Meu nome é”, “Eu tenho X anos”, “Minha cor favorita é” e outras.

Quadro 19 – Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (1)

Semana retrasada (dias 03 e 04/01) distribuí uma folha aos alunos que perguntava informações pessoais. Mesmo que nosso foco não seja a escrita, eu queria ter um documento com as preferências deles porque queria conhecê-los melhor, e foi exatamente como apresentei a atividade pra eles. Primeiro eu li as perguntas da folha e expliquei. Só então distribuí (entreguei para os responsáveis pela distribuição) e refiz toda a leitura, mas dessa vez pausadamente, dando tempo para eles responderem.

Fonte: A autora, 2022.

Para começar, eu li as perguntas das fichas para os alunos, sem que eles as vissem, e expliquei as perguntas. Observando agora, penso que se eu refizesse essa atividade eu distribuiria as fichas para que os alunos lessem as perguntas e tentassem entender por conta própria. Eu estava tão focada em tentar não fazer uma aula centrada nas estruturas de apresentação para *fugir do óbvio*, que perdi a oportunidade de deixar os alunos explorarem o texto das perguntas e fazerem hipóteses sobre seus conteúdos.

Em seguida, pedi para os responsáveis pela distribuição – em todas as turmas toda semana alguns alunos eram selecionados para serem os responsáveis por diferentes tarefas, como distribuir e recolher o material, levar recado para outra turma e apagar o quadro – que distribuíssem as fichas (Figura 20) para os alunos. Com os alunos com as fichas em mãos, reli as perguntas mais pausadamente, dando exemplos meus como resposta. Por fim, precisei que eles podiam preencher em francês e me chamar para que eu ajudasse a preencher em português. Uma informação importante, dada junto com a explicação, era: essa ficha virará um jogo e para isso as informações não podem ser compartilhadas com os colegas.

Figura 20 – Ficha “Quem sou eu”

QUEM SOU EU		▶ Turma: ▶ Data: ▶ Professora:	
▶ 1.	Meu nome é		
Meus amigos me chamam de		2.	Eu tenho 3.
4.	Minha cor favorita é		
Eu gosto de			5.
6.	Eu não gosto de		
Eu falo			7.
8.	Eu sou		

Fonte: A autora, 2022.

Na aula seguinte li algumas informações das fichas – ocultando informações sigilosas como “Eu gosto de [nome de um colega da turma]” – e os alunos deviam adivinhar de quem eu estava falando.

Quadro 20 – Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (2)

Depois, falei que leria as respostas da ficha. Como algumas crianças escreveram quem eram seus amoureux, essas ficaram desesperadas achando que eu leria para a turma. Expliquei que eu leria apenas algumas das respostas, não todas. Li as respostas com frases 100% em português, como “essa pessoa gosta de” e funcionou bastante. Às vezes alguém traduzia ou eu precisava explicar em francês.

Fonte: A autora, 2022.

Como mencionado no Quadro 20, as respostas lidas eram dadas em português, mesmo que o(a) aluno(a) as tenha escrito em francês. Encerrei o trabalho com a ficha, que havia partido de uma necessidade minha de conhecê-los melhor e passei para um trabalho a partir da música que havia despertado interesse neles na primeira aula que dei: o trabalho com a música Estátua.

Até o mês de janeiro os trabalhos nas duas escolas de faixa etária similar, Castil Blaze e Ratacans, tinham o mesmo planejamento. No entanto, partindo de desejos diferentes de alunos, o planejamento começou a ser feito de maneira separada. Para o dia 11 de janeiro, na escola Castil Blaze, meu planejamento era de continuar trabalhando a música Estátua, que eu havia começado no dia anterior, e em seguida trabalhar a pergunta “Qual o seu nome?” e a resposta “Meu nome é”. No entanto, todas as cinco turmas me pediram para continuar trabalhando com a música, e foi o que fizemos. Diferentes atividades foram feitas com as partes do corpo e verbos cantados na música ao longo de algumas aulas.

Quadro 21 – Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (3)

Para o dia 11 eu tinha planejado começar com as apresentações, com “Qual seu nome?” / “Meu nome é”, mas quando cheguei na sala as crianças queriam fazer Estátua. Como elas já têm liberdade cerceada e a possibilidade de escolha do próprio percurso bem limitada, mudei todo o meu planejamento. Fizemos estátua, ensinei as crianças a cantarem o início da música e depois ensinei soco bate vira. Foi sucesso em todas as turmas! Escrevi no quadro em algumas turmas.

Fonte: A autora, 2022.

Acreditando que na escola Ratacans os alunos também prefeririam continuar o trabalho com a música e decidindo continuar com o que era menos trabalhoso para mim – trabalhar os mesmos conteúdos nas duas escolas, como já estava fazendo – cheguei nas salas de aula com a proposta de continuar com a música. Os alunos gostaram, mas, para minha surpresa, muitos perguntaram quando aprenderiam a se apresentar. Foi então que decidi trabalhar nessa escola com apresentação e na outra escola, Castil Blaze, com a música.

Uma facilidade que encontrei com relação ao ensino de português como língua adicional em comparação ao ensino de francês como língua adicional é que, tendo crescido no Brasil, e não na França, conheço muitas brincadeiras e músicas infantis de modo muito natural. Não precisei buscar por músicas infantis e aprender danças e gestos, eu apenas os conhecia por ter

crescido com eles. Quando se trata da língua francesa, no entanto, eu preciso buscar músicas e atividades porque não tenho um repertório fruto da vivência.

Essa constatação me é cara porque se estamos trabalhando com crianças é justo que falemos sobre brincadeiras feitas e músicas cantadas pelas crianças que têm nossa língua-alvo como língua materna. Pude fazer esse movimento para o português, trazendo fatores culturais – pessoais – que não necessariamente apareceriam nos primeiros resultados de mecanismos de busca online, como a música e a dança “Estátua”, a brincadeira de “soco soco, bate bate” e muitas outras, que foram muito bem recebidas pelos alunos, mas que não agradou a todas as professoras.

Quadro 22 – Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (4)

Relembrei o soco bate vira e deixei as crianças praticarem em duplas. Passei álcool em gel na mão de todos eles antes. Em uma das turmas ([...] CM1), a maitresse brigou com os alunos alegando que estava muito barulho, quando na verdade eles estavam apenas fazendo a atividade do único jeito possível: cantando os gestos da brincadeira. As crianças estavam até falando baixo. Depois do grito de “c’est le bordel”³⁸ as crianças passaram a cochichar, o que pra mim ficou bem pior.

Fonte: A autora, 2022.

Quadro 23 – Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (5)

Uma aluna me perguntou quando eles aprenderiam a se apresentar e eu falei que seria na semana seguinte – eu realmente estava planejando fazer isso, mas como na outra escola não aconteceu, pensei em adiar para ficar com as mesmas aulas nas duas escolas. Mas as crianças me lembraram que o professor deve observar suas turmas para fazer o planejamento. Tendo total liberdade de criação de programa e material, não fazia sentido eu ignorar o que um grupo queria apenas por ser mais fácil pra mim fazer as “mesmas” aulas em todas as 10 turmas de élémentaire.

Fonte: A autora, 2022.

³⁸ “Virou uma zona!” ou “Virou bagunça!”

O ponto de partida para as atividades sobre apresentação foi, então, a demanda de uma aluna. Considerando o contexto de sala de aula na França, em que há uma grande rigidez direcionada aos aprendizes, o fato de uma aluna fazer uma pergunta-sugestão implica um sentimento de ter espaço na sala de aula para se ver como parte atuante no processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como receptora. Freire (1996, p. 22-23) escreve que

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto por ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos.

Essa aluna, que pôde – e que depois ganhou a companhia dos colegas em seu pedido – expressar um desejo com relação ao seu processo de ensino-aprendizagem entrou em contato aos 10 anos de idade com um saber que Freire (1996, p. 22) chama de indispensável e que perpassa (ou deveria) todo seu processo de formação. Sobre esse saber, Freire diz que

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A pergunta da estudante foi de fato ouvida, dentre muitos motivos, porque “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência [...]” (Freire, 1996, p. 60) e porque “Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador” (Freire, 1996, p. 84). Essa escuta ativa foi demonstrada na aula seguinte, em que as crianças puderam vivenciar um novo momento no processo de ensino-aprendizagem.

Para as aulas seguintes, então, tendo como ponto de partida a valorização da autonomia demonstrada pelos estudantes, diferentes atividades foram preparadas com o objetivo de trabalhar algumas formas de apresentação.

Com relação ao texto do Quadro 37, gostaria de enfatizar a pessoalidade da última frase. Para mim, no contexto em que eu estava inserida, com os privilégios e as possibilidades que eu tinha, era possível fazer planejamentos diferentes para turmas que poderiam estar estudando – e que até então vinham estudando – as mesmas coisas. Eu trabalhava em três escolas, mas minha carga horária era reduzida (12 horas em sala de aula, i.e., sem contar as horas de planejamento),

principalmente se comparada com a carga horária média de 30 horas semanais do professor no Brasil³⁹.

Adaptar as aulas de acordo, entre outros fatores, com os interesses dos alunos não é sempre possível, visto que em regra geral os professores têm um cronograma definido a seguir que não lhes permite “perder tempo”. Eu não poderia, então, no meu contexto, deixar de aproveitar essa oportunidade porque

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (Freire, 2020d, p. 142).

5.6 Experiência 6: aulas do dia 20/01

Na escola Ratacans comecei a aula do dia 20 de janeiro lembrando que a primeira frase da ficha “Quem sou eu” que eles haviam preenchido era “Meu nome é”. Perguntei se eles lembravam o que aquilo significava, pedindo para responderem à pergunta. Em seguida, pedi para repetirem comigo a pergunta e a resposta algumas vezes, em entonações diferentes.

Porque “A aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação” (Fernandez, 1991, p. 48). Desse modo, partindo do pressuposto de que o jogo seria uma atividade lúdica produtiva para que as crianças daquele grupo acrescentassem a seu repertório linguísticos estruturas correspondentes às formas de se apresentar em língua portuguesa (variedade brasileira), propus atividades lúdicas que demandavam movimentação corporal.

Quadro 24 – Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (6)

Em seguida, fiz uma atividade que consistia em jogar uma bola para alguém e perguntar seu nome; a pessoa que recebesse a bola devia responder a pergunta e jogar a bola para outra pessoa. Por causa da covid, a bola era invisível. Comecei

³⁹Fonte: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12801-carga-horaria>, acesso em 13 jul. 2023

dizendo que tinha levado uma coisa para eles e procurei a bola na bolsa. Tirei então as mãos, aparentemente vazias, segurando a bola invisível. Brinquei um pouco com eles com a questão da bola, equilibrando na cabeça enquanto explicava, deixando cair no chão... Alguns alunos realmente entraram na brincadeira. Expliquei como funcionaria a atividade e deixei eles fazerem.

Fonte: A autora, 2022.

Em um subcapítulo intitulado “De sete a 11 anos: O corpo ganha espaço na brincadeira”, Diva Maranhão (2003, p. 26), escrevendo sobre a fase operacional-concreta observada por Jean Piaget escreve que “É importante que o corpo esteja integrado às demais áreas do conhecimento” Não seria possível, assim, simplesmente escrever uma lista de frases de apresentação para que as crianças, sentadas, copiassem e repetissem. Como bem diz Paulo Freire (2020, p.32-33) em uma conversa registrada com Sérgio Guimarães originalmente em 1981,

Eu me lembro que foi assim também que, com ela, eu tive uma introdução muito criança ainda, aos verbos. Mas, em lugar de eu decorar o tempo presente do modo indicativo do verbo *ter*, eu vivia o verbo *ter* no presente do indicativo, como vivia no pretérito imperfeito. Afinal de contas, verbo se aprende assim, e não como muita gente aprendia. Não sei se ainda hoje, mas no meu tempo se costumava mandar que a criança ou o adolescente do ginásio fizesse a recitação memorizada mecanicamente dos tempos e dos modos dos verbos, conjugados. Isso não tem sentido! O “eu sou” em si, na pura recitação do tempo verbal, não é coisa nenhuma.

Sabendo da importância de vivenciar a experiência e de brincar com o corpo para dar sentido ao que se experiencia, a primeira atividade na sequência de *apresentação* foi de lançar uma bola imaginária que, apesar de ter sido uma excelente escolha por dar aos alunos mais liberdade de movimentação e de imaginação, não foi a primeira ideia. Originalmente, em condições ideais, a bola seria real. A bola invisível foi uma resposta à pandemia de COVID-19, em que era preciso evitar compartilhar objetos.

Tirei da bolsa uma bola invisível e perguntei se as crianças conseguiam vê-la: a maioria disse que sim, e alguns precisaram de um tempo a mais para entrar na brincadeira. Expliquei a atividade: eu jogaria a bola para um aluno, perguntando “Qual o seu nome?”. Apesar de a brincadeira com a bola invisível ter sido criada por causa do contexto de pandemia de COVID-19, ela é interessante para estimular a criatividade e o lúdico nos alunos e ao mesmo tempo

organizar a *prise de parole*⁴⁰ quando queremos, por exemplo, que todos os alunos participem e falem um de cada vez.

Nessa atividade, o aluno que recebia a bola invisível deveria responder com a frase “Meu nome é”, completando com seu nome (ou com um nome inventado, já que eles já se conheciam) e em seguida lançar a bola para outro aluno perguntando “E o seu?”, até que todos da turma tivessem respondido. Para alguns alunos precisei ajudar a relembrar como eram as estruturas. Nesses casos, alternei entre falar como era e perguntar se a turma poderia ajudar.

A reação das crianças com as atividades lúdicas, especialmente as que lhes davam a liberdade de movimentação, era sempre de grande surpresa. Isso porque, de um modo geral, algo curioso acontece na passagem entre a Educação Infantil, em que “a criança aprende, aprende e cresce; aprende, cresce e é feliz por estar aprendendo.” (Maranhão, 2003, p. 88) e o Ensino Fundamental I. À medida em que

[...] a criança se desenvolve e precisa avançar no sistema educacional [...], de repente, se quebra o encanto; de um minuto para o outro deixa de trabalhar ludicamente, passa a ter as suas atividades limitadas e embota seu potencial criador. Agora o problema é sério, é hora de aprender (Maranhão, 2003, p. 89).

Assim, as atividades propostas aos alunos e aqui apresentadas e analisadas mostraram e mostram-se transgressoras, já por partirem da observação atenta das reações e dos desejos dos educandos, que puderam ver suas demandas sendo respeitadas. Isso foi possível porque sempre tive, de modo intencional, o objetivo de valorizar a autonomia dos educandos e de, como escreve Freire (1996, p. 94), “Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me [...]” Ainda, mostra ser possível desviar da armadilha de desvincular corpo e aprendizado, movimento e concentração, permitindo que os alunos se movimentem e criem associações nas relações entre o que falam, ouvem, sentem e mexem.

Depois da atividade com a bola invisível, propus outra atividade para fixar essas estruturas. No Quadro 25 podemos observar o relato dessa atividade.

Quadro 25 – Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (7)

Depois fiz uma atividade que só consegui aprimorar na última turma. Nas quatro primeiras as crianças deviam interagir, uma de cada vez, com a pessoa do lado. A ideia (na minha cabeça) era ser uma coisa rápida, de responder olhando pra um lado e se virar rápido para perguntar para outra pessoa. O que aconteceu foi que demorou um pouco e

⁴⁰ O momento de “pegar” a palavra; ter a sua vez de falar.

enquanto a pergunta estava de um lado da sala, o outro lado se distraía. A pessoa (A) perguntava “Qual seu nome?”, a pessoa (B) respondia “Meu nome é Y. E o seu?” e a pessoa (A) respondia “Meu nome é Z”. Em seguida, era a vez da pessoa (B) perguntar para uma pessoa (C). Fiz assim porque eu queria trabalhar as estruturas da pergunta e da resposta. Na última turma eu mudei de ideia porque na atividade seguinte as crianças já trabalhariam bastante a estrutura da pergunta, então nessa eles poderiam trabalhar apenas a da resposta. Na última turma, então, a atividade aconteceu assim: **(Professora)** para (A) Qual seu nome? **(A)** para (professora) Meu nome é X. **(A)** para (B) E o seu? **(B)** para (A) Meu nome é Y. **(B)** para (C) E o seu? **(C)** para (B) Meu nome é Z. **(C)** para (D) E o seu?

Fonte: A autora, 2022.

Os alunos se divertiram com a bola, rindo quando jogavam forte ou quando eu avisava que alguém havia deixado a bola cair no chão, de modo que pareceu estar claro que o processo de ensino-aprendizagem estava sendo prazeroso para todos os envolvidos.

Passada a repetição da estrutura da resposta – como a atividade foi muito bem recebida, cada aluno pôde receber e lançar a bola mais de uma vez –, pedi que pegassem uma folha e preparassem uma tabela. Por falta de prática e de conhecimento teórico acerca da faixa etária, a atividade de desenhar a tabela tomou mais tempo do que o previsto por mim inicialmente. Por não ter mostrado de forma prática qual era o objetivo final (uma cartela de bingo), as crianças tiveram dificuldade em preparar o material, já que a tabela era algo abstrato para elas, que seguiam minhas instruções sem saber exatamente o que esperar como resultado. No Quadro 26, abaixo, relato o que observei sobre a dificuldade dos alunos e o modo como alguns lidaram com ela.

Quadro 26 – Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (8)

Nessa turma, como a confecção da tabela não estava funcionando, alguns alunos começaram a ficar desesperados. Eles PRECISAVAM de informações detalhadas e de comandos específicos. Queriam fazer perfeito e alguns chegaram a amassar a folha e jogar fora quando as linhas não estavam do “jeito certo”. Muitas crianças têm muita dificuldade com erros e comandos mais *abertos*.

Fonte: A autora, 2022.

Nas últimas turmas daquele dia, entendendo melhor a dificuldade apresentada, desenhei no quadro a tabela, já entendendo que era necessário explicitar também quantas linhas eles deveriam pular em cada etapa e quantos quadrados deveriam deixar para cada coluna (as folhas de caderno ou fichário utilizadas são em uma espécie de quadriculado), o que pode ser observado no relato abaixo (Quadro 27).

Quadro 27 – Trecho das anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022 (9)

Na última turma: enquanto escrevia a data no quadro (Quinta, 20 de janeiro de 2022), pedi para pegarem uma folha. Falei para escrevem a data, pularem uma linha, traçarem uma linha horizontal, pularem 3 linhas, traçarem outra linha, mais 3 linhas, outra linha, mais 3 linhas, outra linha. Depois, uma linha vertical no meio; uma linha vertical no meio do lado direito; uma linha vertical no meio do lado esquerdo. Fui fazendo as 3 coisas “ao mesmo tempo”: explicando, desenhando e escrevendo os nomes no quadro. Expliquei que faríamos um bingo, mas não expliquei o que era para quem não sabia e nem como funcionaria o nosso.

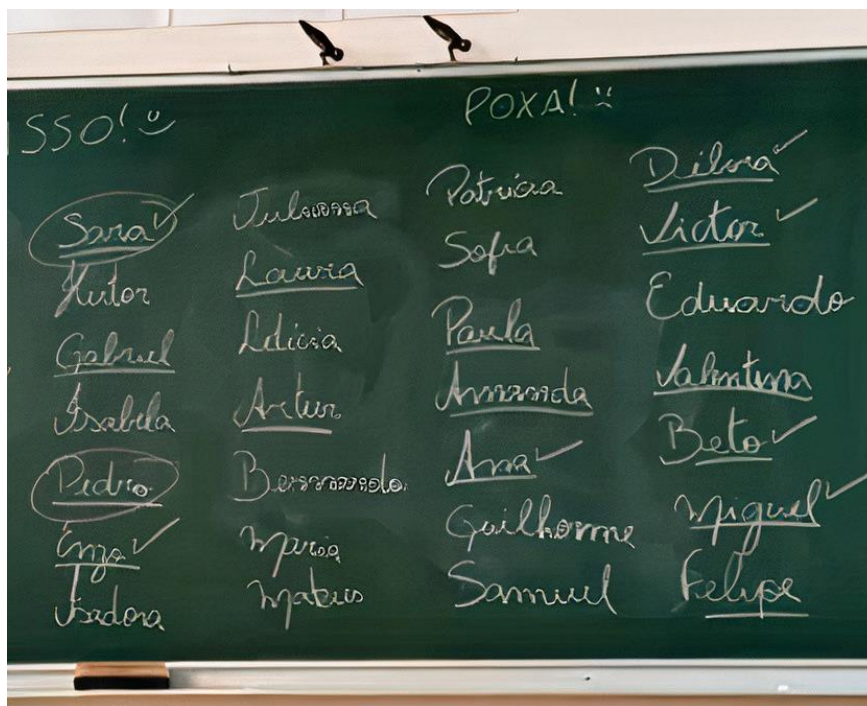
Entendi que era importante dar instruções bem precisas para eles, principalmente porque eu não tinha explicado a atividade no início. Quando comecei a explicar para as primeiras turmas, estava muito abstrato, porque eles estavam fazendo as linhas sem saber que aquilo viraria uma tabela com 3 linhas e 4 colunas. Eu deveria ter explicado que seria uma tabela, talvez até deveria ter feito a tabela completa para depois explicar o passo a passo.

Fonte: A autora, 2022.

Com a aula chegando ao fim, deixamos as tabelas prontas para a aula seguinte.

Na aula do dia 27 de janeiro, para praticar a estrutura da pergunta “Qual é o seu nome?” – já que em uma das atividades da aula anterior eu havia priorizado a resposta –, fizemos um bingo. Eu escrevi 36 nomes comuns no Brasil no quadro e cada aluno devia escolher 12 para preencher sua cartela. Alguns dos nomes podem ser observados na imagem abaixo:

Figura 21 – 36 nomes comumente utilizados no Brasil



Fonte: A autora, 2022.

Para que eu sorteasse um nome os alunos deviam perguntar “Qual seu nome?”, ao que eu respondia “Meu nome é”, completando com um nome retirado de uma *nécessaire*, como exemplifica a imagem abaixo (Figura 22), onde apareço com a mão na orelha em um sinal de quem diz “qual é a pergunta que vocês devem fazer para continuarmos?”. Na segunda rodada da atividade a turma perguntava “Qual seu nome?” e quem respondia lendo um papel que eu havia sorteado era um aluno – aqui os alunos não puderam sortear o papel por conta própria devido à pandemia de COVID-19, então eu sorteava e mostrava para o aluno que deveria ler. Todos os alunos pediam para ler o papel sorteado.

Figura 22– Sorteio dos nomes durante o bingo



Fonte: A autora, 2022.

As crianças trabalham em ritmos diferentes. Então, logo na primeira turma, quando, após algum tempo de trabalho, vi que a atividade estava tomando mais tempo do que o previsto, avisei para as crianças que eu contaria até 30 e começaria o bingo. Enquanto contava, eu andava pela sala fazendo gestos diferentes para cada número. Algumas crianças que já haviam preparado suas cartelas começaram a imitar meus gestos e a repetir os números que eu estava falando. Ao final da aula, depois das duas partidas de bingo, alguns alunos perguntaram se podíamos contar, pedido que demorei algum tempo para entender, ao que um aluno respondeu fazendo os gestos “É! Assim!”.

Para a aula seguinte, então, no dia 03 de fevereiro, decidi trabalhar os números aproveitando a atividade não planejada que tinha agradado as crianças, em uma clara demonstração de que o aprendizado da criança passa também pelo corpo.

5.7 Experiência 7: aula do dia 01/08

A primeira aula foi planejada com o objetivo de começar a conhecer os alunos e permitir que comesçassem a me conhecer. Foi também a ocasião para perguntar para os alunos o porquê de terem escolhido se inscrever na oficina de língua francesa. Para começar, compartilhei na tela com os alunos o primeiro slide que havia preparado para a aula (Figura 23).

Figura 23 – Captura da tela de cabeçalho



Fonte: A autora, 2022.

Sabendo que os alunos já tinham uma familiaridade com a estrutura apresentada no slide – principalmente por já serem alunos do curso de espanhol do projeto –, optei por começar perguntando se eles identificavam o que poderia estar escrito, mesmo que nunca tivessem tido aulas de francês. Eles identificaram que era a data e avancei na compreensão do texto.

Quadro 28 – Trechos da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (1)

Ingrid: Vocês sabem onde tá escrito “segunda-feira”?

A1: lundi

Ingrid: Hmm...[mostrando no slide] aqui, né? Lundi. Ótimo, então tem aqui o “lundi”, que é “segunda-feira”. E depois? Vocês entendem o que tá ali depois?

A3: agosto?

Ingrid: Ah, muito bem, agosto! Olhando assim não é tão diferente, né? O “agosto” do que tá escrito ali, então dá pra gente entender o que é. Mas a pronúncia, gente, é “août”.

[Alunos repetem]

Ingrid: Tem esse bando de letra, mas a gente não pronuncia tudo. [lendo o slide] Ó : “Cours 01 – lundi, premier août 2022”.

Fonte: A autora, 2022.

A escolha de fazer uma atividade de compreensão escrita já a partir do primeiro texto em francês da primeira aula do semestre se deu graças aos estágios feitos no CAp/UERJ, em que pude observar um trabalho com gêneros discursivos – mesmo que o estágio tenha sido com crianças a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, o que só reforça a importância do estágio para a formação do professor. Aqui, mesmo que os alunos ainda não conhecessem as palavras que estavam exibidas na tela, elas reconheciam o formato e as estruturas ali presentes, de modo que era possível pensar em hipóteses que se aproximassem do real.

Em seguida, prossegui para uma área de que gosto muito, a fonética. Com o objetivo de trazer a atenção dos alunos para o fato de que, no francês, a maioria das palavras é oxítona, li os nomes dos alunos no modo como seriam pronunciados em francês.

Quadro 29 – Trechos da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (2)

Ingrid: [continuando a leitura do slide] Atelier de français, madame Ingrid Peres. Alors, en portugais je suis Ingrid, mais en français je suis Ingrid. Em espanhol também acontece isso? O nome de vocês é pronunciado de um jeito, e aí quando chega na aula de espanhol, é pronunciado de outro? Isso acontece?

A1: Mais ou menos... O meu é A1, só muda que tem um acento no i.

Ingrid: Tá. Eu vou ler aqui de novo a chamada, mas eu vou ler como se tivesse falando em francês, então o meu, por exemplo, Ingrid, eu falo /ingʁid/. [Releio a chamada, pronunciando os nomes dos alunos em francês]: E aí, muda? O que que vocês acham?

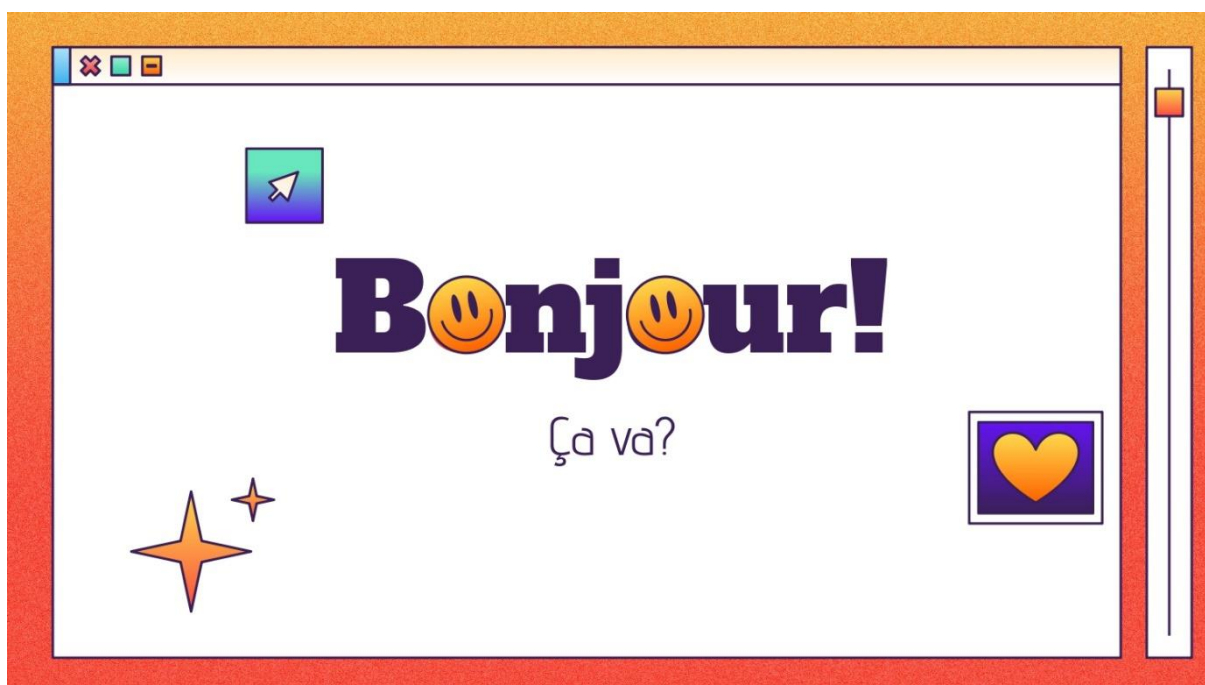
Diferentes alunos: muda!

Ingrid: O que vocês repararam que muda mais? [silêncio] O que fica mais diferente no nome de vocês? [silêncio] Vou dar um exemplo aqui, ó. Se eu pego “Bernardo”, eu vou falar “BernardÔ” (tônica na última sílaba); se eu pego “Izabella”, eu vou falar “IzabellÁ” (tônica na última sílaba). O forte fica lá no final da palavra, tudo no final do nome. Então “Izabella” eu falo “IzabellÁ” (ênfatisando a tônica no final), “Bernardo” eu falo “BernardÔ” (ênfatisando a tônica no final). Então já é uma coisa pra gente prestar atenção.

Fonte: A autora, 2022.

Dei prosseguimento à aula mostrando aos alunos que, assim como eles conheciam a estrutura do slide e não precisavam de mim para traduzir, isso poderia acontecer em diversos outros momentos ao longo do curso – o que não os impediu de traduzir para verificar que tinham entendido.

Figura 24 – Captura da tela “Bonjour! Ça va?”



Fonte: A autora, 2022.

Quadro 30 – Trecho da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (3)

Ingrid : [Lendo o slide] Bonjour! Ça va ? E aí, que que eu quero saber aqui, ein? Eu encontrei vocês, eu falo “Bonjour, ça va?”

A3, A1: Oi, como você está?

B1: Oi, tudo bem?

Ingrid: Excelente, gente. Vocês falam francês já? Então olha só, mesmo que eu não traduza o que está escrito, muitas vezes vocês conseguem entender. Então eu falei “Bonjour, ça va?” e vocês entenderam. Então a gente não vai precisar ficar traduzindo tudo que eu falo em francês. Vous allez comprendre. D’accord? E aí, quando eu falo “d’accord?” (fazendo gesto com os polegares para cima) vocês entendem mais ou menos o que eu quero dizer?

A4: É um “tá bom?”

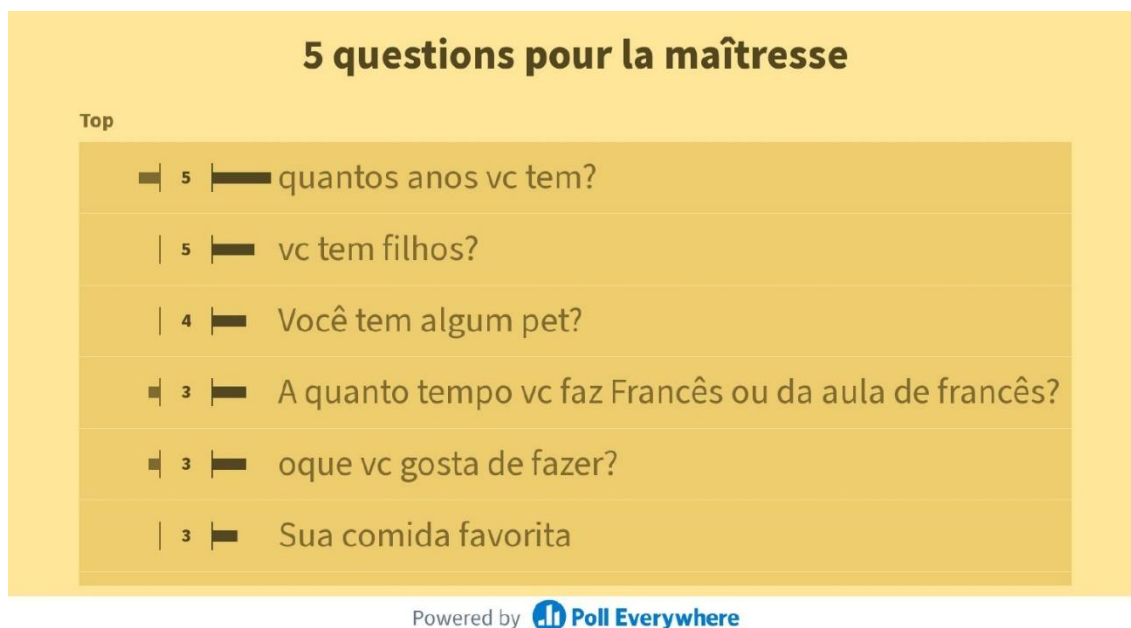
Ingrid: Exatamente, perfeito.

Fonte: A autora, 2022.

Em seguida propus uma atividade na qual os alunos deviam me fazer perguntas. A inspiração para essa atividade no primeiro dia de aula veio de um dos meus primeiros dias de aula enquanto estudante. Quando eu estava no 7º ano do Ensino Fundamental, minha então professora de língua portuguesa, a professora doutora Christiana Leal, diante de adolescentes curiosos, propôs que lhe fizéssemos cinco perguntas. E então, por sermos muitos e com muitas perguntas, tivemos que trabalhar juntos para formular e escolher as melhores perguntas. Como escreve Paulo Freire, creio que “Minha carreira de educador[a] começou exatamente na minha experiência de educando[a]” (2020, p. 113).

No meu contexto, online, a atividade foi feita com o site Poll Everywhere. Os alunos escreveram diferentes perguntas para mim e em seguida, por meio do próprio site, eles puderam votar nas perguntas que achavam mais interessantes para que eu respondesse. Na figura abaixo estão as perguntas mais votadas.

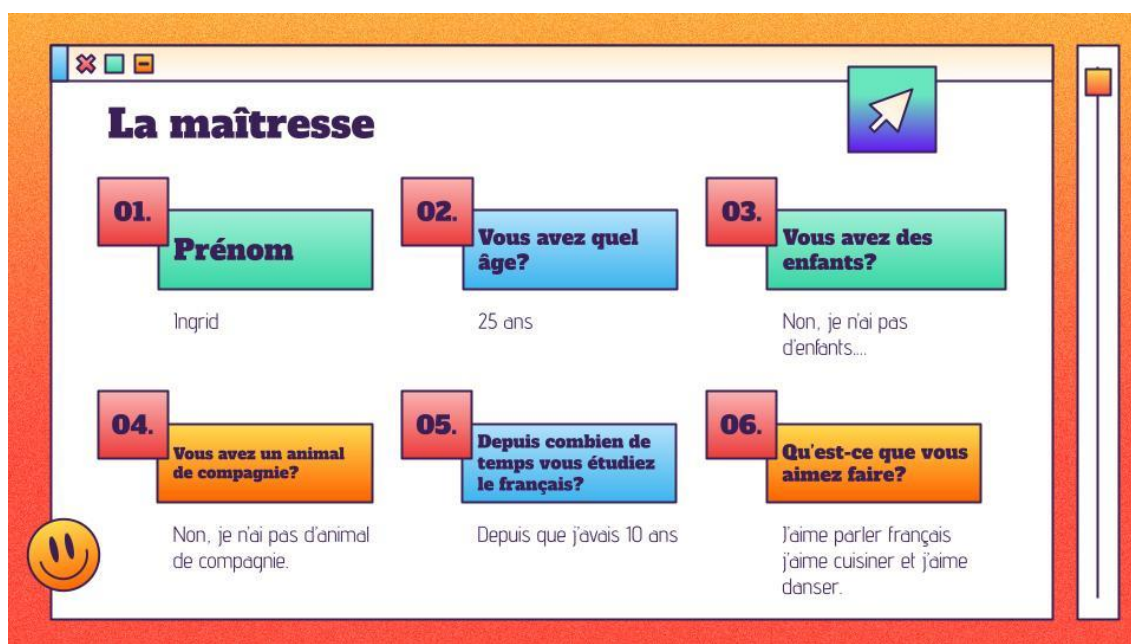
Figura 25 – Captura da tela “5 questions pour la maîtresse⁴¹”



Fonte: A autora, 2022.

Em seguida, cada uma das cinco perguntas foi traduzida em francês, transferida para o slide e respondida oralmente e por escrito.

Figura 26 – Captura da tela com as perguntas e as respostas



Fonte: A autora, 2022.

⁴¹ 5 perguntas para a professora

Após a atividade de perguntas feitas pelos alunos, propus algumas perguntas para eles. A primeira foi “Por que vocês estão fazendo uma oficina de francês?”, que pode ser vista na figura abaixo.

Figura 27 – Captura da tela com a pergunta “Pourquoi vous suivez un atelier de français ?⁴²”



Fonte: A autora, 2022.

Novamente, os alunos responderam por meio do site Poll Everywhere. As respostas, na ordem em que foram recebidas, podem ser lidas no gráfico abaixo.

⁴² Por que vocês estão fazendo uma oficina de francês?

Gráfico 4 – Respostas dos alunos

Eu recebi uma pergunta da oficina,a pergunta era: -"Ola,queríamos saber se [nome da aluna] quer fazer o curso de França" Eu disse: "Quero sim mãe,Pode falar" Aí foi assim	Porque eu queria experimentar outras linguas ,e queria conhecer melhor todas elas [e a prof]
Porque meu professor de inglês me indicou	porque quero ir para a França
Porque eu queria aprender a falar francês	Eu entrei na aula de francês porque minha mãe adoraria e eu gostaria de falar varias linguas para ir para vários lugares.
Para aprender mais idiomas	Minha mãe que me botou
É porque eu quero aprender várias linguas pra poder viajar e ter um bom emprego.	por que eu gosto de falar muitas linguas

Fonte: A autora, 2022.

Aqui, é interessante observar as motivações dos alunos para participarem da oficina. Algumas respostas trazem o interesse aparentemente genuíno por outras línguas, sem a necessidade de uma outra explicação. É o caso de “Eu recebi uma pergunta da oficina; a pergunta era: -‘Ola,queríamos saber se [nome da aluna] quer fazer o curso de França’ Eu disse: ‘Quero sim mãe, pode falar’. Aí foi assim”. “Porque eu queria experimentar outraslínguas,e queria conhecer melhor todas elas [e a prof]”. “Porque meu professor de inglês

me indicou”. “Porque eu queria aprender a falar francês”. “Para aprender mais idiomas”. “por que eu gosto de falar muitas línguas”.

A primeira e a terceira respostas mencionadas nos mostram que, em algumas ocasiões, a motivação de um aluno para fazer aula de língua adicional pode ser a oportunidade. A primeira aluna já fazia aulas de espanhol e, quando perguntada pela mãe se gostaria de fazer as aulas de francês, aceitou. O terceiro aluno, que também já fazia as aulas de espanhol da oficina, além de aulas de inglês, teve o incentivo de um professor de outra língua adicional e se interessou.

Juntamente com as demais respostas desse grupo é possível observar a importância de projetos como o LICOMzinho, que oferece línguas adicionais para crianças de modo online e gratuito – é a educação pública, gratuita e de qualidade também no que concerne a línguas adicionais para as crianças. Se a oportunidade de estudar línguas adicionais se apresenta para a criança, há grandes chances de o interesse se manifestar – pela primeira vez ou não. E se essa oportunidade se dá de modo gratuito, então ainda mais crianças podem ser alcançadas, mais barreiras são quebradas e direitos assegurados, independentemente de raça e classe social.

Em “Direitos Humanos e educação libertadora” (2020a, p. 224), Freire nos traz a seguinte reflexão:

[...] constata-se também que a precariedade é do sistema que está aí, quer dizer, é das estruturas perversas, malvadas. Há certa perversidade, certa malvadez no sistema sócio-político-econômico brasileiro, que permite fazer uma listagem de coisas absurdas. Quando se pensa no número de crianças que o Brasil tem hoje nas ruas, sem casa, sem teto, sem viver bem, que tem que viver (ou sobreviver), criando e desenvolvendo fingimentos e manchas para escapar à fúria dos adultos, da polícia... O que se mata por dia nesse país é uma coisa absurda.

Um curso de línguas adicionais para crianças, que é oferecido de modo gratuito, atinge crianças para as quais essa não seria uma realidade tão evidente. Além disso, é um curso proposto a partir de uma perspectiva crítica e de compreensão da criança como um ser humano real e ativo – e não em preparação para a vida adulta.

É possível também observar um outro grupo de respostas: “Eu entrei na aula de francês porque minha mãe adoraria e eu gostaria de falar varias [sic] línguas para ir para vários lugares” (grifo nosso) e “Minha madre que me botou”. Essas duas respostas trazem uma outra situação: a criança que começa a fazer uma atividade por escolha dos pais. É possível, é claro, que a criança já tenha demonstrado interesse no aprendizado de línguas e que, por isso, tenha sido matriculada. E é possível também que seja apenas um desejo dos responsáveis, que têm suas próprias motivações para matricular as crianças em aulas de idiomas. Aqui, na primeira frase podemos observar que a criança já tinha o interesse (“eu gostaria de falar varias [sic] línguas”); no entanto, a informação que aparece em primeiro lugar na sua resposta, a informação que está

em evidência, é “porque minha mãe adoraria”, o que nos leva a pensar que a motivação principal é o desejo dos pais e apenas em seguida o desejo da criança se manifesta. Enquanto isso, na resposta seguinte, não vemos uma motivação por parte da criança, mas apenas o cumprimento de uma decisão da mãe.

Em terceiro lugar estão as respostas “porque quero ir para a França”, “Eu entrei na aula de francês porque minha mãe adoraria e eu gostaria de falar varias [sic] línguas para ir para vários lugares” (grifo nosso) e “É porque eu quero aprender várias línguas pra poder viajar e ter um bom emprego”. Nesse terceiro grupo temos respostas com objetivos deslocados espacial e temporalmente. A língua adicional, aqui, é estudada com o objetivo de viajar (deslocamento espacial) e até mesmo de ter um bom emprego (deslocamento temporal). Apesar de terem aproximadamente nove anos de idade, algumas dessas crianças já demonstram uma preocupação com seus futuros profissionais, como observa Campos (2020, p. 132):

Observe-se como os sujeitos-criança, como seres históricos e do tempo presente, estão em seus anseios dialogando com os anseios de nossa sociedade contemporânea de maneira geral, que nos impõe uma ideia de felicidade e de sucesso pessoal fortemente arraigada ao mundo profissional.

De acordo com essa noção, só é plenamente feliz e realizado na vida quem tem um bom emprego (pois não basta ter um emprego qualquer, mas precisa ser um “bom emprego).

Dando prosseguimento à aula, formulei com os alunos alguns combinados importantes para o contexto de aulas online.

Quadro 31 – Trecho da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (4)

Ingrid: Vamos agora pra próxima parte, que é o quê, gente? Les règles de la classe.
Alguém pode me dar um exemplo, sem me dizer o que significa, ein, qual é a tradução.
Alguém pode me dar um exemplo de uma *règle de la classe*?
A4: Não pode ficar falando toda hora junto.
Ingrid : Aham, très bien. Je vais noter ça.

Fonte: A autora, 2022.

Quadro 32 – Trecho da transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022 (5)

Ingrid: Parfait. Mais o quê? Eu tenho algumas coisas anotadas aqui, que podem ajudar nas regras... por exemplo, pontualidade. É importante pontualidade? Que que vocês acham?

A4 e A3: Sim.

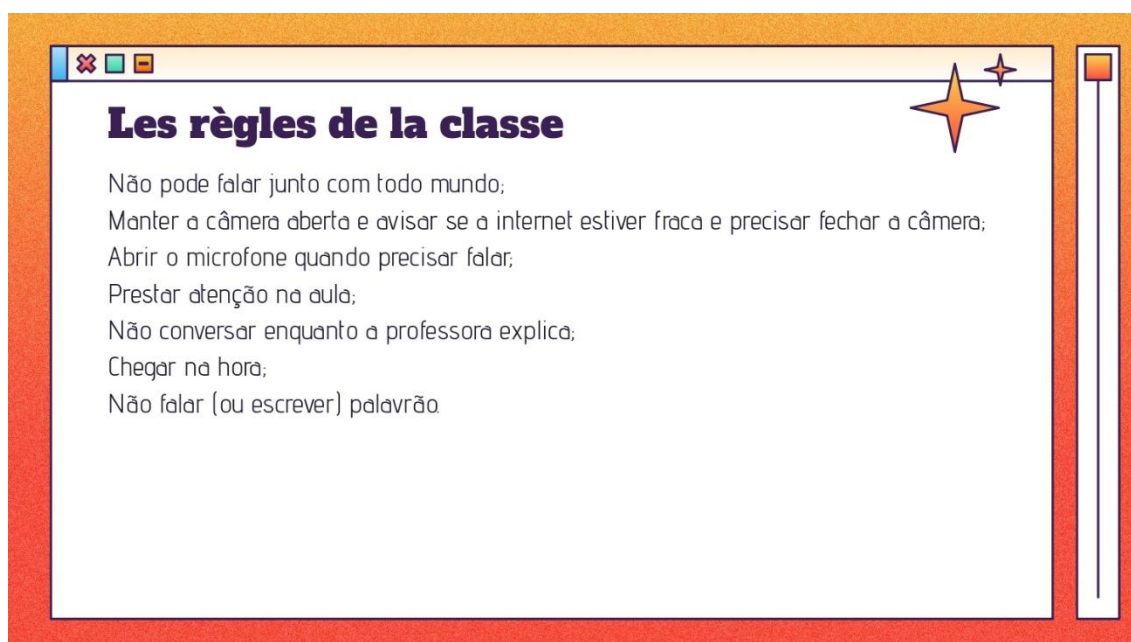
Ingrid: Por quê?

A4: Quando a gente chega atrasado, é, a gente não presta... a gente não vai saber o começo da aula, que pode tá explicando uma coisa importante.

Fonte: A autora, 2022.

A decisão de elaborar combinados em parceria com os alunos foi porque, estando em um contexto online, comportamentos e hábitos diferentes dos da sala de aula presencial se fazem necessários, como manter as câmeras abertas, apertar em um botão para levantar a mão e “não falar ou escrever palavrão”. Além disso, optar por fazer isso juntamente com os alunos e não apenas trazer para eles os combinados prontos se deu porque “Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento” (Freire, 2020d, p. 104).

Figura 28 – Captura da tela dos combinados



Fonte: A autora, 2022.

Trazer à tona a reflexão acerca de atitudes que podem colaborar para o andamento da aula – e aqui não me refiro a uma ordem, com silêncio que reina e alunos que perdem a espontaneidade, mas a atitudes que permitem, por exemplo, que todos possam falar e se ouvir – faz parte de uma “[...] educação problematizadora [...], um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham” (Freire, 2020d, p. 100). A atividade não foi uma elaboração de regras, mas um convite à reflexão de como criar um ambiente favorável ao aprendizado e ao bem-estar de educadora e educandos.

5.8 Experiência 8: aula do dia 15/08

Apesar da falta de disciplinas e discussões, o desenvolvimento infantil durante o período de graduação em Letras português-francês, mediante pesquisas autônomas, entendi que “Desde o princípio até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo” (Fernandez, 1991, p. 59). Cabe ressaltar que

Tradicionalmente, de acordo com uma visão racionalista e dualista do ser humano, considerou-se a aprendizagem exclusivamente como um processo consciente e produto da inteligência, deixando o corpo e os afetos fora; mas se houve humanos que aprenderam é porque não fizeram caso de tal teoria e “fugiram” dos métodos educativos sistematizados (Fernandez, 1991, p. 47).

O que Fernández escreve é facilmente observado nos estabelecimentos de ensino pelos quais passei ou com os quais já tive algum contato. A disposição das cadeiras e mesas é feita – intencionalmente ou não – de modo que a movimentação do corpo seja dificultada.

Assim, ao longo das aulas, tanto de modo presencial com as crianças das escolas na França quando de modo online com as crianças do projeto de extensão no Brasil, busquei propor atividades que demandassem movimento corporal.

Por isso, eu e os alunos começamos a aula online do dia 15 de agosto ativando o corpo e, a partir desse dia, em todos os encontros repetimos a atividade – com variações.

Quadro 33 – Trecho da transcrição da aula do dia 15 de agosto de 2022 (1)

Ingrid : Tout le monde debout. Debout tout le monde. Todo mundo em pé. [pausa] Ça y est, todo mundo tá em pé? [pausa] Ok. Alors, maintenant on va tourner la tête [em pé, eu

giro a cabeça para um lado]. On va tourner la tête. Et dans l'autre sens [giro a cabeça para o outro lado], pro outro lado agora. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit. Maintenant on tape les mains [bato palmas]. On tape les mains. Et on tape les pieds [apontando para baixo com as duas mãos, bato os pés]. On tape les mains, on tape les pieds, on s'arrête [paro e levanto as duas mãos]. On tourne la hanche. Deixa eu descer aqui a câmera pra vocês me verem. On tourne la hanche [rodando a cintura]. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit. On change le sens [rodo um dedo no ar], muda a direção. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit. Maintenant c'est libre. Agora é livre, ein. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit. Et on s'arrête [fico parada por alguns segundos]. Super ! On peut s'asseoir. Podem sentar. Tac tac tac. Foi? Quem tava dormindo, acordou?

Fonte: A autora, 2022.

Nesse mesmo dia fizemos uma atividade de compreensão oral por meio de um vídeo. Antes de mostrar o vídeo aos alunos pedi que prestassem atenção em alguns elementos. A simples menção de uma atividade com vídeo fez uma das alunas se inquietar:

Quadro 34 – Trecho da transcrição da aula do dia 15 de agosto de 2022 (2)

Ingrid : Et maintenant on va regarder une vidéo. D'accord ? Eu quero concentração, ein, eu quero concentração. On va regarder une vidéo et je veux savoir qu'est-ce qui se passe dans la vidéo, o que que acontece no vídeo. Prestem atenção, vocês vão ver, é um vídeo de 3 minutinhos e vocês vão me dizer o que que tá acontecendo. E qui est dans... [observando a reação de uma aluna] Se assustou, A2? Calma, vai dar tudo certo. Coragem! E eu quero saber também qui est dans la vidéo, quem está no vídeo. São... é um desenho animado e são personagens de um desenho animado? São pessoas? São adultos, criança, idosos? São pessoas que fazem esporte, são pessoas que fazem esporte, são pessoas que não fazem esporte? Quero saber o que que tá acontecendo, qu'est-ce qui se passe e quem está no vídeo, qui est dans la vidéo. Vous êtes prêts ? Vocês estão prontos ? Vous êtes prêts?

A1: [rindo] Non.

Ingrid : [rindo] Non ? On va respirer, alors. Attention. On respire [inspiro e expiro lentamente levantando e abaixando as mãos]. Voilà. Vous êtes prêts ? Oui ? Allez. On coupe les micros, a gente fecha os microfones, on coupe les micros. Eu vou cortar o meu também. Atenção.

Fonte: A autora, 2022.

No vídeo, um homem se apresenta como detetive a uma criança e propõe a uma um teste com um detector de mentiras. Ele apresenta também sua colega, Fada da Verdade.

Figura 29 – Captura de tela do vídeo “Détecteur de mensonges des enfants⁴³ : Ihsan #CCVB”



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/5Krd-Y2ecIs>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Os alunos assistiram ao vídeo uma vez e, em seguida, fiz algumas perguntas.

Quadro 35 – Trechos da transcrição da aula do dia 15 de agosto de 2022 (3)

Ingrid: E aí, gente? Alguém quer começar? O que que acontece nesse vídeo? Quem tá nesse vídeo ? Qu'est-ce qui se passe, qui est là ?

⁴³ Detector de mentira das crianças

B3: O cara botou um detector de mentira na cabeça do menino. E enquanto o menino ficava... falava uma coisa e ele falava que era verdade mas era mentira, o detector de mentira.

[...]

B2: Não, eu só queria falar que era 1 adulto fantasiado e outro que, que, é... com roupa casual e 1 menino com uma roupa normal.

Ingrid: Tá bom. E esse adulto fantasiado, quem mais tinha levantado a mão? Esse adulto fantasiado tava fantasiado do quê? [pausa]

A1: Ele tinha um bigodinho! Um bigodinho.

B2: Fada.

Ingrid: Só tinha um bigode? De fada? [pausa] E vocês repararam que tem um nome [inaudível] fada. Alguém reparou qual que é o nome que ela ganhou?

A1: Professora, uma coisa que eu observei... o menino

A3: Eu num lembro... eu sei o nome dele mas não sei falar. Tá, a gente vai chegar aí rapidinho. Deixa só a A2 falar antes. Fala, A2.

A1: Uma coisa que eu observei é... o menino tem 6 anos.

Ingrid: Boa! Eu ia chegar lá, muito bom! Bem... boa informação. Olha só: essa fada é a Fée de la Vérité. [pausa] “Vérité” c’est le contraire de “mensonge” [pausa].

A3: A fada da verdade e da mentira?

Fonte: A autora, 2022.

Contrariamente ao que fiz com os alunos durante o programa de assistente de línguas, aqui já no primeiro mês trabalhei as apresentações. Mostrei para os alunos mais alguns vídeos da mesma série e, como nos vídeos, o detetive se apresenta para as crianças e faz a elas algumas perguntas, pedi que os alunos buscassem algumas dessas informações nos vídeos.

Quadro 36 – Trecho da transcrição da aula do dia 15 de agosto de 2022 (4)

A1: [olhando para seu caderno] Evan, o primeiro, né, vídeo. Tinha... 4 anos. O nome dele era Evan, né. O segundo vídeo é... Ryan, o nome do menino, e tinha 5 anos.

Ingrid: Uhum. Bravo! [pausa] Très bien. Maintenant on a B2. E aí, B2?

B2: É... Evan, 4 anos; Ryan, 5 anos; e Louna, 4 anos.

Ingrid: Bravo!

[...]

Ingrid: Uhum. Olha só o que a gente vai fazer agora, deixa eu mostrar pra vocês. Attention. Agora não, a gente vai se preparar pra próxima aula. Pra próxima aula a gente vai brincar de détecteur de mensonge. A gente já jogou 2 verdades, 1 mentira, 2 vérités 1 mensonge; a gente vai jogar agora le détecteur de mensonge. Mas esse iniciozinho, que eles chegam e aí eles falam o que mesmo, quando eles chegam?

A3: « Bonjour, ça va ? »

Ingrid : Aham, très bien, mais o quê ? [pausa] Que informações que eles dão?

B3: Que é um detector de mentira.

A3: Nome

B3: E fala o nome dele.

[Diferentes crianças falam ao mesmo tempo]

Bernado: Eles perguntam...

A3: Perguntam a idade e o nome da criança.

Ingrid: Nossa, deixa até então eu já anotar aqui tudo que vocês tão falando, ó. Deixa eu pegar aqui meu quadro. Então eles falam [anotando no quadro online] Bonjour [...].

Fonte: A autora, 2022.

As respostas dos alunos à minha pergunta podem ser vistas na figura abaixo.

Figura 30 – Captura da tela “Le détecteur de mensonge⁴⁴”



Fonte: A autora, 2022.

A partir disso, demos prosseguimento para as estruturas de apresentação.

5.9 Experiência 9: aula do dia 24/08

Na aula do dia 24 de agosto propus uma atividade de apresentação. Para a idealização dessa atividade – que, aliás, é menos uma atividade e mais um modo de realizar uma atividade, podendo ser aplicado em diferentes contextos – parti de dois princípios. O primeiro é o medo que muitos alunos possuem ao fazer aulas de línguas.

Esse medo pode ter a ver, é claro, com a personalidade de cada aluno – os mais tímidos tendem a fugir da exposição –, mas também é possível que muito desse medo venha de um excesso de comparação, que é resultado da constante competição promovida pelo sistema de ensino atual, no qual apenas os melhores (o que é ser melhor?) terão sucesso (o que é sucesso?). Assim, como os alunos precisam estar em primeiro lugar em relação a seus colegas e não podem cometer erros, já que isso os tiraria da primeira posição. Mais do que isso: eles não podem ser vistos cometendo erros, isso os tornaria fracos diante de seus adversários.

⁴⁴ O detector de mentira

A necessidade de perfeição e a falta de permissão para cometer erros faz com que os alunos se cobrem o impossível. Ora, não cometer erros é impossível em um processo de aprendizagem. O erro é aquilo que nos permite tentar novamente, é o que nos permite reavaliar nossas escolhas, buscar soluções caso desejemos um resultado diferente e nos exige criatividade no processo. Em uma perspectiva piagetiana o erro é de fundamental importância para a aprendizagem. De acordo com Jean Piaget, “a evolução da inteligência e dos conhecimentos provêm de situações perturbadoras” (La Taille in: Aquino, 1997, p. 31 *apud* Gusmão 2015, p. 7).

Quando temos alunos que já estão inseridos na dinâmica do não-erro, temos alunos que não se arriscam em sala de aula porque estão preocupados com a possibilidade de errar e de serem vistos errando. Assim, nesse modo de fazer atividades de produção oral, peço para os alunos lerem/falarem interpretando alguma emoção.

O que acontece é que a rigidez de ter que falar em voz alta, que envolve questões de pronúncia em aula de língua estrangeira, se torna um jogo. Ao enunciar uma frase chorando, os alunos se preocupam menos com o que os outros vão pensar da sua pronúncia e se divertem vivendo uma outra realidade, uma realidade em que ele chora. A situação se torna engraçada e os risos da turma – porque os risos sempre vêm com essa atividade – não são risos *do* aluno que pronunciou “errado” uma palavra em outra língua, mas são risos *com* o aluno que está interpretando uma cena. De modo muito intencional, visando liberar esse riso e incentivar que os alunos vejam a situação como algo engraçado e divertido, eu exemplifico a atividade dizendo algumas frases em um choro exagerado. A partir disso, a partir do momento em que os alunos veem a professora se colocando em uma posição de palhaço, barreiras se quebram e eles sentem um pouco menos de medo para se colocarem na mesma posição.

O outro princípio é trazido por Campos (2020, p. 36) ao dizer que a criança é vista como uma folha em branco esperando passivamente ser preenchida por um professor ou como uma plantinha (o termo “jardins de infância” ilustra bem isso) que deve ser regada para no futuro dar frutos. O autor traz a reflexão de que essa concepção

[...] pressupõe uma criança dependente (construída por práticas que reforçam a dependência como elemento constitutivo da infância), que não aportaria nada a essa relação que se construiria em tal jardim entre aluno – professor, pois assim como a planta depende do cuidado do jardineiro, a criança dependeria do professor, que seria aquele que deteria os saberes necessários para o seu pleno desenvolvimento.

Nesse modo de fazer atividades, portanto, apesar das palavras e expressões novas serem trazidas pela professora, outros elementos para construir a atividade são trazidos pelos alunos, que não vão apenas executar uma tarefa, mas também prepará-la. Ao contrário da “[...] prática bancária, [...] [que] implica uma espécie de anestesia inibindo o poder criador dos educandos,

a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (Freire, 2020d, p. 97). Esses alunos, então, trazem para a aula emoções que elas conhecem e trazem seus modos pessoais de expressar cada uma dessas emoções.

Se as crianças trazem seus conhecimentos para a sala de aula fica claro que elas não são folhas em branco ou plantinhas, apenas, à espera de alguém que as preencherá ou as regará para um futuro distante. Elas já conhecem realidades, conceitos, já têm vivências, e podem, no momento presente em que vivem, acrescentar tudo isso às realidades, conceitos e vivências de seus professores e de seus colegas.

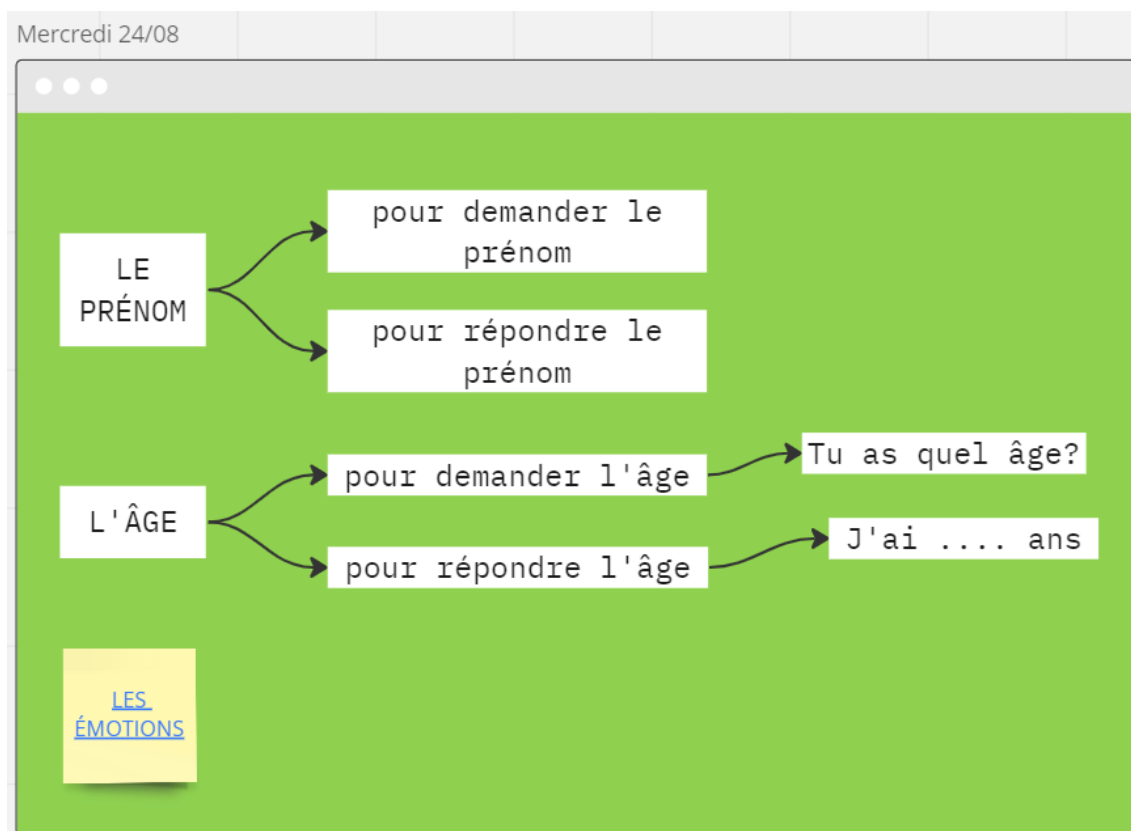
Eu já havia feito atividades assim outras vezes: com adolescentes, enquanto fui professora de francês em um estabelecimento de ensino privado no Rio de Janeiro e com as crianças das escolas nas quais trabalhei como assistente de língua em Cavaillon. Na atividade que realizei no dia 24 de agosto os alunos deveriam dizer suas idades – foi assim que apresentei a atividade a eles.

Quadro 37 – Trecho da transcrição da aula do dia 24 de agosto de 2022 (1)

Ingrid: E aí eu vou perguntar aqui um por um quantos anos vocês têm e vocês vão responder. Só que não vai ser tão simples assim. Nada aqui comigo é simples. Então, olha só. Vou botar aqui, ó.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 31 – Captura do quadro digital



Fonte: A autora, 2022.

A atividade se segue de modo simples, mas eficaz. Nas aulas presenciais em que fiz essas atividades, os alunos me falavam de emoções, eu anotava e, em seguida, cada um sorteava um papel para ver com qual emoção deveriam realizar a produção oral. Aqui, por questões práticas ligadas ao ensino online, as emoções já haviam sido preparadas em uma roleta, que pode ser observada na figura 32.

Figura 32 – Captura de tela da roleta das emoções



Fonte: A autora, 2022.

Os personagens já eram conhecidos pelos alunos. Alguns, inclusive, haviam trabalhado com eles em uma aula de espanhol do projeto no dia anterior. Para explicar a relação da roleta com a atividade, fiz uma demonstração.

Quadro 38 – Trecho da transcrição da aula do dia 24 de agosto de 2022 (2)

Ingrid: Uhum. E aí, como é que a gente vai fazer? Eu vou perguntar pra um de cada vez, ah... “tu as quel âge?” e vou rodar essa roleta. Se cair, por exemplo, na tristesse, a pessoa vai ter que me responder como se tivesse triste. Donc, par exemple, alguém me perguntou “tu as quel âge?”. Eu não vou responder [com entonação “normal”] “j’ai 25 ans”; eu tenho que responder [simulando choro] “j’ai 25 ans”. Entenderam?

Fonte: A autora, 2022.

Figura 33 – Captura da demonstração de tristeza



Fonte: A autora, 2022.

Como uma evidência muito prática de que “O organismo necessita do corpo, como um gravador necessita de um instrumento de música original que emita o som, para que ele possa gravar” (fernández, 1991, p. 58), de que a resposta para a pergunta “Será que precisamos estar disciplinadamente sentados, um atrás do outro, sem rir, sem gostar, para aprender?”, proposta por Diva Maranhão (2003, p. 87-88), é não, e da importância que é “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (Freire 2007, p. 47, grifo do autor), esse modo de realizar atividades de produção oral ou de leitura se mostra uma boa ferramenta. Como bem escreve Alicia Fernández,

Há quem coloque que nas escolas dão-se muitos conhecimentos matemáticos, científicos e pouca expressão corporal e plástica, e tenta-se juntar a uma mesma modalidade de ensino novas matérias, caindo na mesma armadilha com diferentes aspectos, pois não se modifica o principal: o espaço da aprendizagem [...]. A armadilha a que me refiro seria esta: se a ciência não pode ser erotizada, vamos diminuí-la, façamos ginástica; em vez de fazer entrar a matemática pelo corpo, faz-se uma hora de matemática aborrecidíssima e na outra as crianças movem o corpo. Ou a criança trabalha todo o dia em tarefas aborrecidas e depois vai fazer ioga e o prazer não se integra na *tarefa*. Prazer e dever ficam separados (Fernandez, 1991, p. 60-61).

5.10 Experiência 10: aula do dia 14/09

Iniciamos a aula com a rotina que criamos: acordar o corpo. A sequência de movimentos, no entanto, já era outra:

Quadro 39 – Trecho da transcrição da aula do dia 14 de setembro de 2022 (1)

Ingrid: Alors, aujourd’hui on est mercredi, d’accord ? Vocês lembram, segunda-feira era o quê mesmo? Não era mercredi, quem lembra?

Diferentes alunos: Lundi.

Ingrid: Lundi, très bien. Et aujourd’hui on est mercredi le 14 septembre 2022. D’accord ? Donc, mercredi le 14 septembre. Alors, tout le monde debout. Allez-y, tout le monde debout. Hop. Câmeras abertas, ein. Em pé e câmeras abertas. Allez.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 34 – Captura da tela “On bouge le corps!”⁴⁵



Fonte: A autora, 2022.

Em seguida, expliquei a atividade de produção escrita que faríamos.

⁴⁵ Vamos mexer o corpo!

Quadro 40 – Trecho da transcrição da aula do dia 14 de setembro de 2022 (2)

Ingrid : Aujourd'hui on va passer directement à ça. Então olha só, hoje vamos direto pra atividade. Que é o seguinte: vocês vão criar uma nova identidade pra vocês. Comment vous vous appelez maintenant? Qual vai ser o nome de vocês? Quel âge avez-vous? Où habitez-vous? Então vocês vão dizer... vão criar uma nova pessoa. Então, ó, moi, par exemple, [lendo no quadro digital] je m'appelle Odette, j'ai 116 ans et j'habite à Kinshasa.

B3 : 116 anos é muita coisa.

Ingrid: [rindo] Também acho. Então, vocês vão fazer isso, vão criar uma nova personalidade. Pode ser um lugar que existe, pode ser um lugar inventado, pode ser um lugar de algum livro... como vocês quiserem. Podem colocar no chat.

B3: Professora

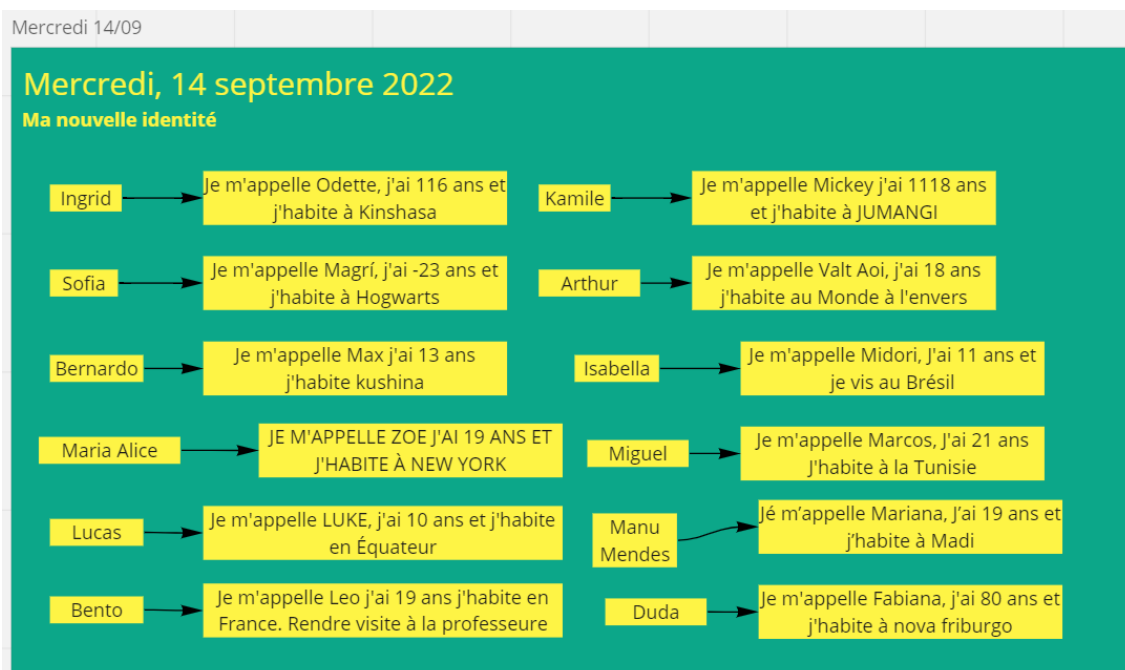
Ingrid: Oui

B3: No, você já falou, eu ia falar se isso daí é pra botar no chat.

Fonte: A autora, 2022.

Conforme os alunos escreviam suas novas personalidades no chat, eu as copiava e as exibia no quadro digital.

Figura 35 – Captura do quadro digital



Fonte: A autora, 2022.

Com o texto da nova identidade criado, os alunos passaram para a segunda etapa da atividade: criar um rosto para suas novas personalidades, que em seguida deveria ser compartilhado em um padlet. Como a atividade exigia a manipulação de um site⁴⁶, os alunos foram separados em duplas: um aluno que assistia à aula pelo computador e um aluno que assistia à aula pelo celular.

Figura 36 – Captura do enunciado da atividade



Fonte: A autora, 2022.

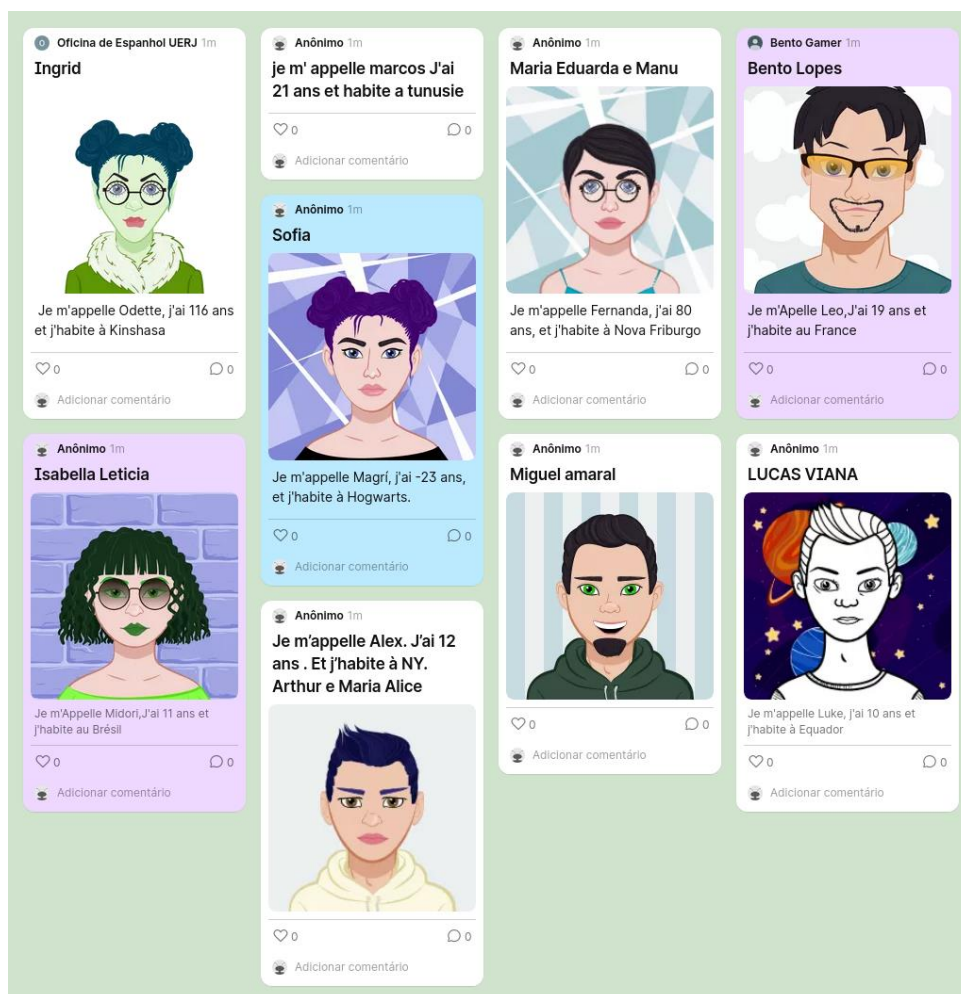
Os alunos criaram suas personalidades em dupla e a atividade continuou na aula seguinte.

5.11 Experiência 11: aula do dia 19/09

Na aula do dia 19 de setembro mostrei aos alunos as produções da aula anterior.

⁴⁶ Trata-se do site “Free avatar maker”, disponível em <<https://avatarmaker.com/>>

Figura 37 – Captura de tela do padlet com as produções dos alunos



Fonte: A autora, 2022.

Ao observar as produções dos alunos me inquietei com a falta de diversidade nos avatares criados: com exceção de um, que estava sem cor, todos as imagens traziam pessoas brancas. Trouxe essa reflexão para a aula porque “Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma ‘leitura crítica’ da realidade” (Freire 2020a, p. 80).

Quadro 41 – Trecho da transcrição da aula do dia 19 de setembro de 2022 (1)

Ingrid: O que é que todas essas pessoas, tirando a minha, a minha é a única que tem essa... uma coisa diferente, o que que todas essas aqui têm em comum, ein?

B1: Pele normal.

B3: Ô prof

A1: A pele.

Ingrid: Ahm... voilà. A pele, que que tem a pele?

A1: A sua pele tá verde e as das outras pessoas estão... pele bege.

B1: Tem uma que tá branca

Ingrid: Ahh. Todas as peles são bege... tem uma... é, tem uma que tá um pouco mais diferente.

B4: [sorrindo] A minha não tá bege!

Ingrid: Tem um que tem a pele bem branca, e os outros tão meio rosados ou meio pro bege né. Vocês só conhecem pessoas que têm a pele bege, a pele rosa, assim, bege?

Diferentes crianças: Não!

Ingrid: Ah... que que falta aqui nessas imagens?

[Diferentes crianças falam ao mesmo tempo]

A1: Falta...

Ingrid: Hm

A1 Falta... mis... é, não, não é isso... é... diversidade.

B2: Coisas diferentes.

Ingrid: Ah! Falta diversidade!

B1: Representatividade.

Ingrid: Ah, representatividade. Entendi. Que que a gente pode fazer, então, pra mudar um pouco isso aqui, pra ser mais representativo, pra ter mais diversidade?

Fonte: A autora, 2022.

Dando prosseguimento à aula, passamos à descrição da minha personagem. Pedi aos alunos que me descrevessem a Odette e anotei no quadro digital as características que eles levantavam. Ao terminarmos a descrição, temos a figura abaixo exibida na tela:

Figura 38 – Captura de tela do quadro “Pour décrire une personne⁴⁷”



Fonte: A autora, 2022.

Eu havia conduzido os alunos à observação quanto à cor da pele, mas um aluno chamou a atenção para algo que eu não tinha notado. Paulo Freire (2020d, p. 97) escreve que

o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também .

Quadro 42 – Trecho da transcrição da aula do dia 19 de setembro de 2022 (2)

Ingrid: Vas-y, B2.

B2: Professora, você percebeu que todos os personagens que tem, são todos magros?

Ingrid: São o quê?

B2: Todos magros.

Ingrid: Tu as raison! Será que dá pra gente fazer alguém que não é magro?

B2: Não sei.

Ingrid: Vamo ver aqui, ó.

B1: Acho que tem, acho que eu vi um rosto gordinho.

Fonte: A autora, 2022.

⁴⁷ Para descrever uma pessoa

A aula seguiu com a criação de um novo avatar. Eu compartilhei a tela com o site e fiz perguntas aos alunos para que o criássemos juntos. A criação do avatar contextualizou o processo de ensino-aprendizagem de descrição física e partes do rosto.

Quadro 43 – Trecho da transcrição da aula do dia 14 de setembro de 2022

Ingrid: Ensuite, le nez. Alors, je pense que pour la tête⁴⁸... on peut, regarde, on peut agrandir la tête. Hop. Là c'est bon? Quem falou? [inaudível] Super, A3. Alors, je pense que là c'est bon. Que que vocês acham do rosto assim? C'est bon ? Oui? Super.

A5: Igual o meu!

Ingrid: Ah! Super. Alors, le nez. Ça c'est le nez⁴⁹. Quel nez vous voulez? Vous dites « oui » ou « non ». D'accord ? [Mostro diferentes opções]

A1: Oui.

Ingrid: Oui? C'est bon ? Escolhemos esse, então? On regarde les autres, quand même ? Vamos ver os outros? Só pra gente ver como é que eles são.

Diferentes crianças: Oui, non.

Ingrid: Oui, celui-ci? Então estamos entre [mostrando as diferentes opções propostas pelos alunos] celui-ci, celui-ci et celui-là. Alors, numéro 1, numéro 2 ou numéro 3? Qu'est-ce que vous voulez ?

B3 : Ô prof

Ingrid : Numéro 1, numéro 2 ou numéro 3?

B3: Ô prof

B2: É pra alguém responder?

Ingrid: Oui, todo mundo. Quem quiser. [pausa] Oi, Bê.

B3: Inaudível.

B2: Trois.

Ingrid: Numéro 3? Então numéro 3, ó. A A2 levantou a mão. Dis-moi, A2, tu peux parler.

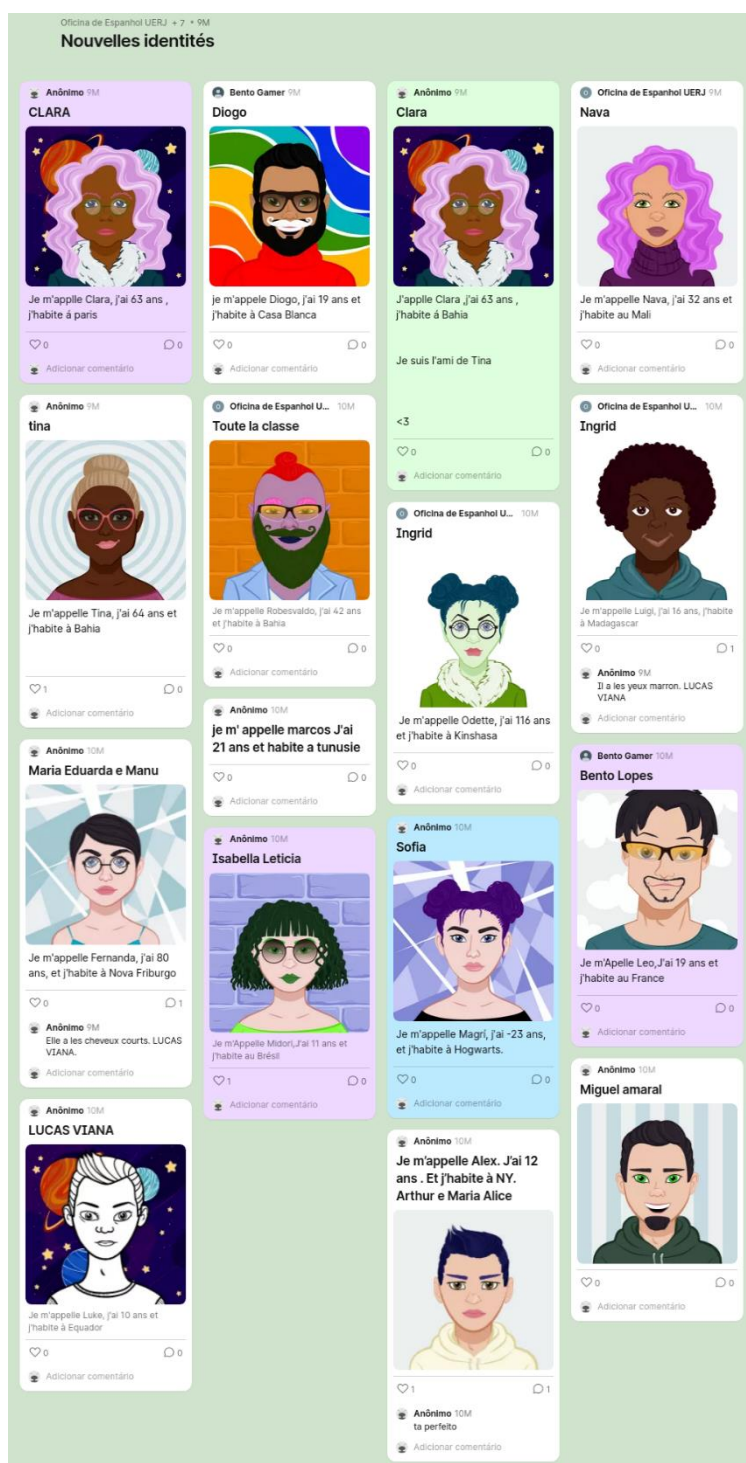
Fonte: A autora, 2022.

⁴⁸ cabeça

⁴⁹ nariz

Entre essa aula e a aula seguinte os alunos puderam criar novos personagens e acrescentá-los ao padlet da turma. A produção final, com mais diversidade, pode ser vista na imagem abaixo.

Figura 39 – Captura de tela com as produções finais dos alunos



Fonte: A autora, 2022.

O trabalho do professor em sala de aula de língua adicional não é de depositar seus conhecimentos gramaticais ou de vocabulário sobre os alunos. É, sim, de compartilhar com eles seus conhecimentos a respeito da língua e das culturas da língua-alvo, mas é também de criar com eles um ambiente de respeito e de reflexão sobre o mundo no qual estamos inseridos, visto que “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão* no mundo *com que* e *em que* se acham” (Freire, 2020d, p. 100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu poderia relatar ainda diversas outras experiências de ensino para/com o público infantil, mas como ouvi de um professor uma vez, não é possível fazer tudo no mestrado, algumas coisas precisam ficar para o doutorado. Assim, encerro aqui, de modo simbólico, minha pesquisa de mestrado. Simbólico porque não será possível me destacar dela de modo definitivo; o interesse pelo tema não nasceu com o início do mestrado e certamente não morrerá ao final desse período.

Mais do que nunca, acredito que é preciso reconhecer as crianças como seres humanos detentores de direitos; e, no contexto mais particular desta pesquisa, é preciso reconhecer que, assim como os adultos, elas também têm o direito de aprender novas línguas, de adicionar ao seu repertório conhecimentos linguísticos e culturais que ultrapassem seu espaço geográfico. E se reconhecemos esse direito, é preciso ter meios para que eles sejam assegurados com excelência.

Assim, com esta pesquisa, reconhecendo os direitos das crianças, me propus a analisar quais seriam os pressupostos do ensino com crianças nos contextos em que atuei e vi que ainda existe um olhar de castração em direção à criança. Durante minhas aulas como assistente de língua na França por diversas vezes precisei, por exemplo, me manter firme em minha decisão de *permitir* que as crianças se movimentassem durante as aulas porque muitas professoras ainda viam o movimento como um vilão para o aprendizado.

Como justificativa para a pesquisa, realizei um levantamento, no capítulo três, dos currículos dos cursos de Letras/Francês das principais universidades públicas do país; relatei, nos capítulos finais, algumas experiências com língua adicional em diferentes contextos, e investiguei mediante minha própria prática as possibilidades do lúdico nessas situações em face de diferentes crianças, com diferentes processos de ensino-aprendizagem.

Reconhecer a legitimidade do ensino de línguas adicionais para/com crianças é também garantir a formação inicial de profissionais que atuarão com esse público. O trabalho com línguas para/com crianças vem crescendo, apesar do público infantil ainda não ser contemplado nas formações iniciais dos profissionais da área de Letras. Por muitos anos os professores que atuaram com idiomas em estabelecimentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental I precisaram aprender a teoria enquanto vivenciavam a prática. Os profissionais, assim, foram se formando no campo e ao longo de anos de formação continuada.

Ao olharmos para o projeto Licomzinho – que nasceu na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, enquanto eu escrevia as últimas palavras dessa dissertação –, por exemplo, podemos ver uma mudança no percurso. Profissionais que se comprometeram a, em suas formações continuadas, pesquisar o ensino de línguas para crianças, agora podem formar estudantes em suas formações iniciais. Há um ciclo que se rompe, um ciclo de negligência para com o ensino de línguas para/com crianças. Em francês existe uma expressão para dizer que é fazendo que se aprende a fazer: *c'est en forgeant qu'on devient forgeron*. Muitos dos professores que atualmente trabalham com línguas para/com crianças vivenciaram isso já em suas funções como professores; os estudantes que, em suas formações iniciais, são confrontadas com uma sala de aula cheia de crianças dispostas a aprender um novo idioma também vivenciam essa expressão, mas com a supervisão, o acompanhamento e o olhar crítico de um especialista.

Ter hoje em dia um projeto de extensão que oferece a alunos de licenciatura em Letras/Línguas a chance de pesquisar, refletir, aprender, trocar com colegas e professores, enfim, formar-se criticamente no ensino de línguas adicionais para/com crianças é um enorme avanço. Isso porque ter na formação inicial a oportunidade de considerar o ensino de línguas para/com crianças uma possibilidade permite que esses professores tenham um olhar crítico com relação ao trabalho com o público infantil, ao invés de serem engolidos pelo sistema e pelo senso comum por ainda precisarem descobrir como lidar com um público com o qual, em situação de ensino, têm pouca ou nenhuma familiaridade.

Pouco a pouco nascem professores de línguas adicionais para/com criança. E eu não poderia estar mais contente.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, P. C. C. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. **Pandaemonium Germanicum**, [S. l.], v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018. DOI: 10.11606/1982-883721341. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/143789>. Acesso em: 25 set. 2020.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Meridional, 2015. p. 52-75. ISBN 978-85-205-0530-4.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://constituicao.stf.jus.br/dispositivo/cf-88-parte-1-titulo-8-capitulo-3-secao-1-artigo-208>. Acesso em 11 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CAILLOIS, R. (1958). **Man, play and games**. Translated Meyer Barash. New York: Free Press of Glencoe, 1961.
- CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**. Paris : Gallimard, 1967.
- CAMARGO, C. A. C. M.; CAMARGO, M. A. F.; SOUZA, V. de. O. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 598-606, 2019. DOI: 10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284. Disponível em: <http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284>. Acesso em: 29 set. 2020.
- CAMPOS, R. da S. “**Eu acho essas atividades muito infantis**”: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- CAMPOS, R. Língua estrangeira para crianças: um ensino para o futuro ou para o presente? In: GONÇALVES, Helena; ECCARD, Livia (org.). **Ensino de línguas estrangeiras na infância e adolescência: entre pesquisas e práticas**. Rio de Janeiro: NEPE, 2020. Disponível em: <https://seleiabrasil.wixsite.com/seleiabrasil>. Acesso em: 26 abr. 2023.
- CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **Kriterion: Revista de Filosofia** [online], v. 48, n. 115, p. 203-217, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2007000100012>. Epub 06 Set 2007. ISSN 1981-5336. <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2007000100012>. Acesso em: 14 out. 2022.
- CERDEIRA, A.; ANDREIUOLO, B. Dialogismo e alegoria no sítio do picapau amarelo. In: Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: **7Letras**, 2005. p.117-138.

- CHAGURI, J. de P.; TONELLI, J. R. A. O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. Fólio, **Revista de Letras**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3013>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- COOK, G. (2000). **Language play, language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- COSTA, M. F. V. da. **Brincar e escola: o Que as crianças têm a dizer?** E-book. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014. 190 p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10268>. Acesso em: 27 set. 2022.
- COUTINHO, Juliana Veloso. **Um olhar sobre o ensino de língua estrangeira para crianças e o seu planejamento**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- CULTURAL services French embassy in the United States. Teaching Assistant Program. Disponível em: <https://frenchhighereducation.org/teaching-assistant-program>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- DALLARI, D. A. **Os direitos da criança**. São Paulo: Summus, 1931.
- DALMASO, A. C. A perspectiva da invenção numa pesquisa em educação: processos e aprendizagens de um pesquisar-inventivo. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 5–29, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983734815113>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, G. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.
- DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. **Análise cartográfica do discurso: temas em construção**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.
- ECCARD, L. **A mediação no ensino/aprendizagem de língua estrangeira para crianças: francês em múltiplas linguagens**. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, literários e tradutológicos em francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ELIAS, M. F. **Infantofobia** [S. l.], 2021. Instagram: @jogar_educa. Disponível em https://www.instagram.com/jogar_educa/. Acesso em: 26 set. 2022.
- ELIAS, M. F. **Por que jogar educa?** [S. l.], 23 mar. 2022. Instagram: @jogar_educa. Disponível em <https://www.instagram.com/p/Cbcb5DCODR2/>. Acesso em: 26 set. 2022.
- ELIAS, M. F. **Só o adulto fala os dois idiomas**. [S. l.], 08 jul. 2022. Instagram: @jogar_educa. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CfwOregO5P8/>. Acesso em: 26 set. 2022.
- ELKONIN, D. B. (1978). **Psicologia do Jogo**. Tradução de Álvaro Cabral. Martins Fontes, São Paulo, 1998.
- EMBAIXADA da França no Brasil. Assistentes brasileiros de língua portuguesa na França - Ano letivo 2022-2023. Disponível em: <https://br.ambafrance.org/Assistentes-brasileiros-de-lingua-portuguesa-na-Franca-Ano-letivo-2022-2023>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ENTRETIENS croisés : assistants de langue portugaise en France | Semaine de la francophonie 2021. Produção: IFProfs Brésil. Youtube, 07 jun. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/QFjrZ215M>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991. 261 p.

FOUCAULT, M. De espaços outros. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 27, n. 79, p. 113-122, 2013a. FapUNIFESP (SciELO). DOI: 10.1590/s0103-40142013000300008 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/zz6cfdQBcxskMtMXDHPqT4G/?lang=pt>. Acesso em: 28 set 2021.

FOUCAULT, M. O corpo utópico: as heterotopias. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013b. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3052274/mod_resource/content/1/FOUCAULT%2C%20M.%20As%20Heterotopias.pdf. Acesso em: 10 mar 2021.

FOUCAULT, M. Sobre a prisão. In: MACHADO, R. (org.). **Microfísica do poder**. [S. l.]: Edições Graal, 1990. cap. VIII, p. 73-81. Disponível em: https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1987 (Original publicado em 1975).

FRANCE BLEU. **Le cimetière du Père Lachaise**. Mar. 2018. Fotografia, color. Disponível em: <https://www.francebleu.fr/emissions/ils-ont-fait-l-histoire/le-celebre-le-plus-celebre-du-monde-le-cimetiere-du-pere-lachaise>. Acesso em: 23 out 2021.

FRANCE ÉDUCATION INTERNATIONALE. Postes d'assistants de langue. Disponível em: <https://www.france-education-international.fr/postes-assistants-langue/carte?type=partenaire>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FRANCO, S. de G. O brincar e a experiência analítica. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica** [online], v. 6, n. 1, p. 45-59, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100003>. Epub 23 Jun 2006. ISSN 1809-4414. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982003000100003>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020a. 352 p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 47. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020b

FREIRE, P. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020c. 232 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020d. 256 p.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020e. 400 p.

FREITAS, V. C. de. O Método de Instrução ao Sósia como uma possibilidade para os estudos envolvendo seres humanos. **Caderno de Administração**, v. 12, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/caadm/article/view/36018>. Acesso em: 01 ago. 2022.

GAONAC'H, D. **Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère**. Paris : Les Éditions Didier, 1991. Huizinga, J. (1944). *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva 2001.

GUSMÃO, T. C. R. S., T.; EMERIQUE, P. S. Do erro construtivo ao erro epistemológico: um espaço para as emoções. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, v. 13, n. 14, p. 51-65, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10634> . Acesso em: 22 out. 2022.

INSTITUT de Langue Française. Desenvolvido por Altech-france. Apresentação dos cursos de francês oferecidos pelo Instituto. Disponível em: <https://www.ilf-paris.fr/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

LA TAILLE, Y. O Erro na Perspectiva Piagetiana. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-44.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V.B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LENGEL, J. Educação 3.0. In: CONGRESSO SOBRE PRÁTICAS INOVADORAS NA EDUCAÇÃO EM UM MUNDO IMPULSIONADO PELA TECNOLOGIA, 2., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: InovaEduca3.0, 2013.

LEONTIEV, A. N., (1934). os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LODI, C. D.; STURM, L.. Ghe zera una volta... Contação de história e o ensino de talian como língua adicional para crianças. In: KAWACHI-FURLAN, C. J. *et al.* (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 299-316. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-em-linguas-adicionais-na-e-para-a-infancia-e-a-formacao-de-professores-e-professoras-em-tempos-ineditos/>. Acesso em: 18 out. 2022.

LÚDICO. In: DICIONÁRIO online priberam da língua portuguesa, 2022. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/lúdico>. Acesso em: 20 set. 2022.

MAIRIE DE CAVAILLON. **Carte d'identité de Cavaillon**. Disponível em: <https://www.cavaillon.fr/carte-didentit%C3%A9-de-cavaillon.html>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MARANHÃO, D. **Ensinar brincando**: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2003. 128 p.

McKAY, P. **Assessing young language learners**. Cambridge: University Press, 2006.

MINISTÈRE de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. Programme des assistants de langues vivantes étrangères. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo20/MENE1612038C.htm>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MINISTÈRE de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. Les 18 régions académiques au 1er janvier 2020. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/comprendre-la-reforme-de-l-organisation-territoriale-des-ministeres-charges-de-l-education-nationale-5225>. Acesso em: 21 abr. 2022.

MINISTÈRE de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. Les langues vivantes étrangères et régionales. Disponível em: <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etranangeres-et-regionales-11249>. Acesso em: 21 abr. 2022.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993). **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ORIGE, M. M. **Língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**: quem prepara esses profissionais?. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Instituto de Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2010.

PALAVRA Cantada. YAPO. Youtube, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/rcBvsH7jqnc> > Acesso em: 21 out. 2022.

PASSOS, .; BARROS, R. B. de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Editora Meridional, 2015. p. 17-31. ISBN 978-85-205-0530-4.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERES, I. **Les Arènes d'Arles**. 29 set 2021. Fotografia, color. Coleção particular.

PERRENOUD, P. **Quand l'école prétend préparer à la vie**. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2011. 224 p.

PIMENTEL, M.; CARVALHO, F. da S. P. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede>. Acesso em: 08 set. 2022.

PYLE, A. (ed.). **Aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras**. Montreal: CEDJE, 2018. 74 p. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/aprendizagem-por-meio-de-jogos-e-brincadeiras>. Acesso em: 14 nov. 2022.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio A língua estrangeira para crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA; TONELLI; SILVA (org.). **Língua Estrangeira para Crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 9-12.

RINALDI, S. **O futuro é agora**: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças. 2011 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, D. Da Linguística Aplicada à didática das línguas: pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 1, p. 99-123, jan./jun. 2016. DOI: 10.15210/RLE.V19I1.15277. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15277/0>. Acesso em: 25 set. 2020.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Argumentos para uma abordagem discursiva das práticas de linguagem no trabalho. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 49, n. 3, p. 297–305, 2014. DOI: 10.15448/1984-7726.2014.3.19106. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/19106>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ROCHA, M. L.; ROCHA, D. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. **Psicologia & Sociedade** [online], v. 16, n. 1, p. 13-36, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000100003>. Acesso em: 15 set 2022. Epub 04 Out 2004. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822004000100003>.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe**. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009. p. 91, [92]. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/910>. Acesso em: 26 out 2021.

SOUZA, A. M. R. DE; GIORGI, M. C.; ALMEIDA, F. S. DE. Uma análise discursiva da BNCC antes e depois do golpe de 2016: educação para o combate às discriminações?. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 28, n. 57, p. 97-116, 26 dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2018n57a616>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43979>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SZUNDY, P. T. C. **A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo**: ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva. 2005. 295 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13865>. Acesso em: 24 abr. 2023.

TEACHING ASSISTANT PROGRAM IN FRANCE. Sistema de candidatura da vertente estadunidense do programa de assistentes de língua na França. Disponível em: <https://www.tapif.org/index.php>. Acesso em: 21 abr. 2022.

TONELLI, J. R. A.; SECCATO, M. G. (org.). **Unidades de formação para a prática de inglês com crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 96 p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/unidades-de-formacao-para-a-pratica-de-ingles-com-criancas-vol-i/>. Acesso em: 26 abr. 2023.

UNIVERSITÉ TOULOUSE JEAN JAURÈS. Les Masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF). Disponível em: <https://www.univ->

tlse2.fr/accueil/formation-insertion/decouvrir-nos-formations/les-masters-metiers-de-lenseignement-de-leducation-et-de-la-formation-meef. Acesso em: 21 abr. 2022.

UPHOFF, D.; ARANTES, P. C. C. O ponto cego da autonomia: reflexões sobre o ensino de alemão no curso de Letras. *In*: SAVEDRA, Mônica; FERREIRA, Mergenfel; BOLACIO, Ebal; STANKE, Roberta (org.). **Travessias, encontros, diálogos nos estudos germanísticos no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2021.

VAN OERS B, DUIJKERS D. Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 4, p. 511-534, 2013.

VANTIER, H. **L'enseignement aux enfants en classe de langue**. Paris : CLE International, jan. 2009. 223 p. (Collection Techniques et pratiques de classe).

VIGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 128 p.

VILLE DE PARIS (ed.). Bienvenue au cimetière du Père-Lachaise. 2022. Disponível em: <https://www.paris.fr/dossiers/bienvenue-au-cimetiere-du-pere-lachaise-47>. Acesso em: 17 out. 2022.

VINHAS, L. I. Um estudo de caso sobre o ensino de língua estrangeira: contrastando lei, teoria e prática. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, p. 227-252, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Apeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILLES, A. M. S. Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil. **Entrelinhas**, v. 3, p. 1-11, 2006. Disponível em [http://www.entrelinhas.unisinos.br/arqs/Entrevista_Ana_Zilles\[IHU\].pdf](http://www.entrelinhas.unisinos.br/arqs/Entrevista_Ana_Zilles[IHU].pdf) Acesso em: 13 out 2022.

APÊNDICE A – Diário de campo durante o programa de assistentes

Essa seção traz algumas de minhas vivências com ensino de línguas adicionais para crianças. Trata-se de relatos que fiz a partir das experiências que vivi; relatos que contam com observações, reflexões e inquietudes acerca da minha prática docente e da minha relação com os alunos e com a própria experiência vivida.

Nesse primeiro grupo de vivências agrupo experiências que vivi com alunos em uma cidade pequena no sul da França. O que se segue são recortes do diário de campo que escrevi durante minha experiência enquanto assistente de língua portuguesa na França no ano letivo de 2021/22. Compreendendo que as leituras e discussões que me afetam modificam minha prática, dentre as anotações do diário de bordo acerca das aulas estão também anotações feitas após a leitura de alguns textos ou mesmo anotações que fiz durante reuniões e aulas.

Agrupamento 1: outubro a dezembro 2021

Anotações feitas no dia 01 de novembro de 2021

Escrito em 01/11, 14h51

12/10

No dia 12 de outubro foi feita uma formação para os assistentes que trabalhariam com o *primaire*. Na primeira metade da formação foram feitas algumas explicações sobre questões burocráticas da França e do programa e uma explicação maior do que é esperado dos assistentes.

Depois do almoço a formação ganhou um caráter mais prático. Os assistentes se apresentaram – a maioria era de língua inglesa, seguido pela língua espanhola e depois a italiana. Tinha ainda um assistente de alemão e eu, com o português. A formadora, durante um momento mais teórico, explicou que com as crianças não devemos fazer produção ou compreensão escrita, principalmente com as que estão tendo um primeiro contato com a língua adicional, e reforçou essa condição em diversos momentos ao longo da formação.

Em seguida, passamos para um momento mais prático. A formadora fez alguns exercícios de aquecimento corporal, usando instruções como “rodar a cabeça” e “levantar o braço”. Essas instruções foram utilizadas para diversos exemplos de atividades a serem feitas com as crianças. Ela nos disse que para guardar uma nova informação é preciso repetir/ouvir aproximadamente 8 vezes, então fez no mínimo 8 atividades com as mesmas palavras até o final da formação.

Ela nos entregou uma folha com desenhos das ações que tínhamos executado, e nos pediu para recortar. A partir disso, ela explicava uma atividade e nós a fazíamos por algum tempo.

17:49

18/10

Mostrei para as crianças uma apresentação que preparei. Ela estava preparada no powerpoint com vídeos e, na hora em que fui preparar as coisas na sala, descobri que o computador da escola não tinha powerpoint. Corri e consegui baixar em pdf. Os vídeos estavam salvos em uma pasta do pendrive.

Uma das turmas não teve aula. Nas demais, a sequência foi parecida: apresentação do Rio de Janeiro, com fotos minhas no Cristo e na Lagoa, vídeo de crianças brincando na Lagoa. Falei do percurso de bicicleta que faço e mostrei a Lagoa vista de cima. Depois, mostrei vídeos de aulas que dei no Brasil.

Os alunos ficaram impressionados com as atividades que viram nos vídeos. Em um dos vídeos é possível ver a professora regente. Um aluno perguntou quem era e outro perguntou “e ela deixou você fazer isso?” (as crianças corriam pela sala no vídeo). Outro perguntou “mas isso é recreio, né? Não é aula”. O que é aula para as crianças? A ideia de que aula é algo que se faz em silêncio e sem se mexer não existe apenas no Brasil.

Em seguida, mostrei minhas regras: professora ou prof, e não “maîtresse” ou “madame” e falei que não pediria silêncio, eu dançaria e eles teriam que dançar comigo. Mais uma vez, ficaram impressionados. Mostrei o vídeo do YAPO (palavra cantada) e depois ensinei a dança para eles. Uma das turmas ficou muito animada com a dança e seguimos fazendo – um de cada vez, em duplas, em turma – até o final da aula.

Nas outras duas turmas iniciei um trabalho com “bom dia, boa tarde, boa noite”.

Anotações feitas no dia 06 de novembro de 2021

Escrito em 06/11, 13:49

19/10

Na terça-feira comecei a aula perguntando se eles lembravam o que havíamos feito na aula anterior. Todos citaram e quiseram fazer a dança do YAPO. Fizemos e depois distribuí alguns gibis para eles observarem. Perguntei se eles se lembravam quais eram as cores da bandeira do Brasil, que estava num mapa na aula anterior. Alguns alunos levantaram a mão – praticamente todas as crianças levantam a mão antes de responder – e falaram algumas cores. Fui validando as respostas e depois tirei a bandeira da bolsa. As reações foram de “uau”.

A maioria dos alunos quer sempre participar e está sempre levantando a mão para responder alguma coisa, tendo ou não certeza da resposta. Acho isso ótimo! Quero conseguir incentivá-los a continuarem assim, sem medo de errar.

Comecei a relembrar com eles o “bom dia, boa tarde, boa noite” (e iniciar com outra turma). Mostrei as minhas cartas e fiz atividade de repetição; pedi para eles andarem pela sala e falarem o que estava nas cartas, mas não funcionou muito bem. Acho que tentei fazer coisa demais em uma aula só e dei pouco tempo pra cada atividade. Eu costumo sentir que estou há tempo demais em uma coisa só, quando na verdade não estou. Foi o que aconteceu. Eu mudava rapidamente de atividade e não dava tempo de eles realmente processarem o que estava acontecendo em cada momento. Pretendo repetir as atividades nas aulas depois das férias.

Anotações feitas no dia 01 de dezembro de 2021

Escrito em 01/12, AULA SÍNCRONA

Movimentos de deslocamento das práticas: observamos a prática e começamos a nos perguntar “será que faz sentido?” “será que eu tô só reproduzindo?”. Quando percebemos que não está fazendo sentido, começamos a deslocar, adaptamos e começamos a criar um novo material! A produção é diferente de acordo com o lugar, o momento, os alunos – com o mesmo grupo e no mesmo lugar ela já muda de um dia para o outro. Nós somos ATIVOS no processo.

Pessoas soltas sem uma DEIXIS SOCIAL usados como token.

Nas discussões estamos criando novas comunidades discursivas, onde estamos produzindo e desconstruindo. Pessoas que não se veem representadas nos materiais ou que só agora começaram a dizer que não se veem representadas nos materiais. A mudança está acontecendo nessas reflexões, nessas decisões de criar um novo material que gere mais identificação, que faça mais sentido para as realidades dos nossos alunos.

Enquanto não tivermos uma legislação para uma língua adicional específica, estamos com algo em aberto.

Uma imagem no livro didático não necessariamente é problemática por si só. O maior problema normalmente é que os exercícios que acompanham a imagem não trazem reflexões críticas (exemplo do café da manhã “alemão”).

No caso de português pra refugiados: exemplo da ida ao médico. O aluno não precisa simplesmente explicar onde tem dor, tem todo um contexto anterior de preparação de ficha do sus, de conhecer o sus. O grupo que prepara os materiais precisou refazer a atividade porque entendeu de fato quem era o seu aluno.

Engraçado que a gente muitas vezes vai no óbvio, no que está acostumado, e depois, com contato com o aluno, é que percebemos que estamos repetindo mais do mesmo. E é aí que adaptamos a prática. Com o português aqui com as crianças eu estou percebendo isso. Muitas vezes eu planejo fazer alguma coisa com base no que já fiz com o francês enquanto usava um livro didático e na hora que começo a aula (ou no final) vejo que preciso mudar os caminhos.

Começamos a estranhar a prática e a questionar a naturalidade dos objetos que se apresentam.

Nossas práticas têm efeitos.

**** Ideia natal: pedir para as crianças adaptarem o papai noel**

19:22

29 e 30/11

[CASTIL BLAZE] Com as crianças maiores eu terminei o trabalho com “bom dia/ boa tarde/ boa noite” e introduzi os gibis da turma da mônica. Peguei as histórias curtas (3 quadrinhos) do final de cada gibi e pedi para as crianças me dizerem o que estavam acontecendo e o que a mônica falava na primeira história (ela estava com os olhos vendados procurando Cebolinha e Cascão). Nessa mesma aula falei os nomes dos personagens e as cores das roupas que eles usam. A partir das histórias fui também falando sobre as características de cada um – isso não estava planejado! Na primeira história Mônica estava vendada procurando Cebolinha e Cascão, observamos que os meninos estavam fazendo grimaces⁵⁰. Na segunda história, cebolinha e cascão tentavam dar um nó na orelha do Bidu achando que era o sansão, então expliquei que Cebolinha adora perturbar a Mônica e aproveitei para falar que a Mônica é bem forte e joga o Sansão nele. Na terceira história a Magali comia biscoitos mágicos e virava um pássaro. Aqui, as crianças começavam achando que Magali era a tia porque, como estava em preto e branco, acharam que a criança era a Mônica (eu poderia ter mostrado que eram duas personagens diferentes chamando a atenção para os dentes, mas não pensei nisso). A partir da história e da imagem da Magali com uma melancia (conforme íamos desvendando as histórias eu ia pregando imagens dos personagens no quadro) perguntei qual eles achavam que era a característica da Magali e eles ficaram entre comilona e fazedora de besteira. Na última história Cascão fazia um barquinho de papel e, na hora de colocar na água, desistia e transformava em chapéu. Aqui, perguntei o que estava acontecendo e me disseram que ele estava com medo do barco se desintegrar (!). Conduzi para explicar que na verdade o medo dele é outro, é de água. As crianças perguntaram como ele bebe água e toma banho e por que ele tem esse medo. Depois, falei dos dentes da Mônica e do R/L do Cebolinha (em algumas turmas brinquei de perguntar como o Cebolinha pronunciaria algumas palavras – em francês – e expliquei a história do dono da lua). Enquanto eu lia as histórias as crianças iam pintando as roupas das crianças.

No dia seguinte trabalhei as cores das roupas. Primeiro repeti os nomes dos personagens e relembrei as características de cada um. Depois, falei os nomes das cores e pedi para repetirem. Tirei os personagens do quadro e deixei só as cores. Pedi para repetirem algumas vezes e chamei 6 alunos. O primeiro jogo era de bater na cor certa: dois alunos de cada vez se posicionavam, eu falava “mãos na orelha” (em português) e em seguida o nome de uma cor. O que batesse primeiro na cor certa ganhava, a dupla se sentava e era a vez de outra dupla. Eles amaram e quiseram fazer muitas vezes (fiz 2). Em uma das turmas a professora pediu para participar! Depois, fiz a atividade de “fechado / aberto”, em que eles fecham os olhos, eu tiro uma carta e eles precisam adivinhar qual carta eu

⁵⁰ caretas

tirei – em algumas turmas eu deixei alguns alunos tirarem cartas. Por último, embaralhei as cores no quadro e eles tinham que me dizer qual era a ordem original.

As crianças continuam muito carinhosas, gritando “oi” quando me veem e pedindo para a aula não acabar – porque não querem aula de matemática.

Uma das professoras (Muriel Lellouche) entregou trabalhos e pediu para as crianças dizerem quanto tiraram para ela anotar – em voz alta, de onde estavam. Quando uma aluna disse que tirou 18 ela disse “nossa, você? Vai chover”. Em outro dia, com a atividade das cores, um aluno que perdeu se sentou e disse que estava com dor de cabeça. Ela, decidida que a dor de cabeça era porque ele tinha perdido, o interrogou na frente da sala toda para saber quando a dor tinha começado – e concluiu dizendo que era porque estava contrariado. Fiquei sem saber o que fazer e disse a ele que veríamos de novo 10 minutos depois para ver se ele estava bem, mas queria ter feito mais para acolher e validar o sentimento dele que, sim, estava se manifestando no corpo.

Anotações feitas no dia 11 de dezembro de 2021

Escrito em 11/12, 14:35

Tenho uma dificuldade com a questão da aula de português por ser exatamente o oposto do que eu fazia no Brasil. Sendo professora de Francês língua adicional num contexto com crianças brasileiras que falavam português em casa, eu explicava muitas coisas em português mas tinha sempre palavras-chave ou expressões que só usava em francês, como 160ínguas, merci, oui, non, bravo, parfait. Aqui, eu estou com crianças em sua maioria francesas e que falam francês em casa – mas também tem falantes de árabe, de português, de espanhol, de russo... –, dando aula de português. Dou MUITAS instruções em francês, mais do que gostaria, justamente por ter desenvolvido o hábito de dar instruções em francês para os alunos brasileiros. As expressões que eu usava em francês no Brasil eu continuo usando em francês aqui, por simples hábito. Tenho tentado me policiar para usar determinadas expressões e palavras em português, para que as crianças entendam e utilizem sem precisarem de uma tradução. Mas preciso me forçar a fazer isso porque simplesmente não é natural. Em uma das escolas (raticans) eu uso “foi?” e estou tentando fazer com que eles respondam “sim” ou “não”. Estou começando a fazer o mesmo na outra. Outra coisa que tenho tentado fazer mais é fazer perguntas transparentes em português, como “qual é a característica da Magali?”. Outra coisa que fiz é ensinar as cores e depois perguntar “Qual é a cor do Cebolinha? Verde, vermelho, azul ou amarelo?” e deixar as crianças entenderem que o que é “cor” a partir dos exemplos de palavras que eles já aprenderam.

Na terça-feira uma das professoras regentes foi substituída e a substituta estava na sala dos professores confirmando os horários. Quando chegou no português, eu me apresentei e ela disse que não entende o motivo do português, falou que não serve pra nada e que o certo é aprender inglês. Eu, achando que ela estava brincando de absurdos, respondi “também acho que não serve pra nada, nem sei o que tô fazendo aqui”. Mas ela estava falando sério...

Anotações feitas no dia 27 de dezembro de 2021

Escrito em 27/12, 10:56

Nas outras escolas, de 4º e 5º anos, fiz uma adaptação do papai noel. Relembrei (em alguns casos, contei) que quando na França é primavera, no Brasil é outono; até chegarmos na conclusão de que no natal não é inverno no Brasil. Eu estava usando meu pull de natal e perguntei se no Brasil se usa pull no natal. Disseram prontamente que não, que deve ser t-shirt de natal, short de natal. Falei então que eles fariam uma adaptação do Natal. Distribuí folhas em branco para eles e falei que eles iam imaginar um Natal no Brasil, um Natal onde faz calor. Para ajuda-los, distribuí imagens de Papai Noel tropical que encontrei no google. Expliquei que eles poderiam colorir o desenho, copiar o desenho na folha ou “decalquer” colocando o desenho por baixo da folha e contornando-o. Precisei que depois além do desenho do papai noel eles precisariam fazer uma paisagem, já que o papai noel não estava flutuando no espaço. Onde ele estaria? Na praia, no shopping, dentro de casa? Era importante dar o contexto da imagem do papai noel tropical. Para os que fossem colorir e colar, indiquei que o ideal seria colorir antes de colar porque se fosse o contrário a imagem poderia rasgar ao tentar colorir por cima da cola – quis explicar assim, dando o motivo, para que eles entendessem o porquê da minha sugestão (e não ordem). Eu distribuí os 3 papais noéis diferentes e, ao final, quem quisesse poderia trocar – se ainda tivesse papai noel disponível.

Falei que eles podiam adaptar a imagem, mudando detalhes, acrescentando itens, mudando a imagem toda se quisessem. Falei também que poderiam usar lápis e canetinha. E que a decoração era livre.

Falei que o título da atividade seria “Meu natal no Brasil” e escrevi no quadro. Eles ficaram tentando acertar : moi au Brésil où il fait chaud ; il n’y a pas de pull de Noël au Brésil ; au Brésil il fait très chaud et on porte de t-shirt de Noël.

Os resultados foram incríveis. Até as professoras regentes acharam interessante a atividade. Não falei que, apesar desse papai noel ser o ideal, o nosso usa as mesmas roupas quentes do hemisfério norte.

Na Castil Blaze, onde tenho 2 aulas por semana, fizemos também um cartão de Natal da turma da mônica. Como eu vinha trabalhando turma da mônica com eles, aproveitei e peguei imagens da turma em clima natalino. As crianças dobraram os cartões, escreveram Feliz Natal e coloriram como queriam. Coloquei no quadro os personagens para aqueles que quisessem utilizar as cores originais. Algumas crianças pintaram a Magali de vestido vermelho e ficaram desesperadas com o erro. Chegamos à conclusão de que poderia ser um vestido comemorativo de Natal.

11:31

Como selecionar o que trabalhar com as crianças? Elas estão aprendendo palavras isoladas, como cores e saudações. Será que deviam estar aprendendo diálogos interativos? Mas como? Não quero cair na mesmice de “Olá, tudo bem? Meu nome é X, qual é o seu nome? De onde você vem?”. Eles aprenderam palavras isoladas, mas durante todo o tempo eu fazia frases completas como “Qual é a cor do vestido da Magali?”. Claro que eles não iriam aprender essa frase toda, não é repetitiva o suficiente para o seu tamanho.

Acho que o caminho *normal* é eles fixarem algumas palavras dentro de frases que eu digo, as palavras que mais se repetem e para as quais eu dou mais ênfase.

Mas a questão sobre quais sujeitos abordar permanece. Pretendo começar a trabalhar partes do corpo usando músicas, porque já percebi com o YAPO e com a Borboletinha que música funciona bem com eles. Para começar, farei Estátua, porque estava no vídeo que mostrei para eles na primeira aula que fizemos.

Agrupamento 2: janeiro (pós férias) e fevereiro (pré férias) 2022

Anotações feitas no dia 21 de janeiro de 2022

Escrito em 21/01, 14:36

03 e 04/01: Castil Blaze

Semana retrasada (dias 03 e 04/01) distribuí uma folha aos alunos que perguntava informações pessoais. Mesmo que nosso foco não seja a escrita, eu queria ter um documento com as preferências deles porque queria lê-los melhor, e foi exatamente como apresentei a atividade pra eles. Primeiro eu li as perguntas da folha e expliquei. Só então distribuí (entreguei para os responsáveis pela distribuição) e refiz toda a leitura, mas dessa vez pausadamente, dando tempo para eles responderem. Eles podiam responder em francês ou me falar em português o que queriam escrever. No primeiro dia fizemos apenas a metade e eu recolhi as folhas. No dia seguinte continuamos a folha.

06/01: Ratacans

Ensinei algumas opções de resposta para o “tudo bem?”.

Entreguei a folha das informações pessoais e as crianças preencheram. A atividade funcionou como na Castil Blaze.

10 e 11/01: Castil Blaze

Na semana passada (10 e 11/01) fiz uma chamada pronunciando os nomes deles em português. Depois, falei que leria as respostas da ficha. Como algumas crianças escreveram quem eram seus amoureux, essas ficaram desesperadas achando que eu leria para a turma. Expliquei que eu leria apenas algumas das respostas, não todas. Li as respostas com frases 100% em português, como “essa pessoa gosta de” e funcionou bastante. Às vezes alguém traduzia ou eu precisava explicar em francês. Depois fiz as partes do corpo de Estátua com eles, acrescentando as ordens da música (pra frente, pra cima, mexendo).

Para o dia 11 eu tinha planejado começar com as apresentações, com “Qual seu nome?” / “Meu nome é”, mas quando cheguei na sala as crianças queriam fazer Estátua. Como elas já têm liberdade cerceada e a possibilidade de escolha do próprio percurso bem limitada, mudei todo o meu planejamento. Fizemos estátua,

ensinei as crianças a cantarem o início da música e depois ensinei soco bate vira. Foi sucesso em todas as turmas! Escrevi no quadro em algumas turmas.

13/01: Ratacans

2 turmas não tiveram aula porque era dia de greve.

Li as respostas das fichas, trabalhei partes do corpo da música Estátua e ensinei Soco bate vira.

Uma aluna me perguntou quando eles aprenderiam a se apresentar e eu falei que seria na semana seguinte – eu realmente estava planejando fazer isso, mas como na outra escola não aconteceu, pensei em adiar para ficar com as mesmas aulas nas duas escolas. Mas as crianças me lembraram que o professor deve observar suas turmas para fazer o planejamento. Tendo total liberdade de criação de programa e material, não fazia sentido eu ignorar o que um grupo queria apenas por ser mais fácil pra mim fazer as “mesmas” aulas em todas as 10 turmas de élémentaire.

17 e 18/01: Castil Blaze

Resolvi não começar a apresentação e continuar as partes do corpo.

Relembrei o soco bate vira e deixei as crianças praticarem em duplas. Passei álcool em gel na mão de todos eles antes. Em uma das turmas (madame Lellouche, CM1), a maitresse brigou com os alunos alegando que estava muito barulho, quando na verdade eles estavam apenas fazendo a atividade do único jeito possível: cantando os gestos da brincadeira. As crianças estavam até falando baixo. Depois do grito de “c’est le bordel” as crianças passaram a cochichar, o que pra mim ficou bem pior. Depois mostrei as imagens da música, guardei, e distribuí as fichas com as imagens. Fui falando a letra da música e pedindo para eles me mostrarem as imagens na folha.

No dia seguinte pedi para pegarem a folha e fui cantando a música repetidas vezes até chegar na parte que precisávamos pintar – fizemos na ordem. Em todas as turmas a primeira sugestão para “mão na cabeça” era bege, mas em algumas outras crianças sugeriram outras cores e nas outras eu sugeria. Alguns alunos não aceitaram bem a sugestão de pintar a mão de vermelho e a cabeça de verde. Fizemos isso até quase o final da folha.

20/01: Ratacans

Em duas das turmas eu precisei começar lendo as respostas das fichas de apresentação porque na semana anterior as maitresses estavam participando da greve (os protocolos com relação à covid nas escolas mudam com frequência e muitas vezes os professores ficam sabendo na véspera, pelas notícias). Coloquei a data no quadro e lembrei que a primeira frase da ficha era “Meu nome é” e parti dali para fazer a apresentação do novo *conteúdo*. Pedi para as crianças repetirem comigo a pergunta (Qual seu nome?) e a resposta (Meu nome é...). Em seguida, fiz uma atividade que consistia em jogar uma bola para alguém e perguntar seu nome; a pessoa que recebesse a bola devia responder a pergunta e jogar a bola para outra pessoa. Por causa da covid, a bola era invisível. Comecei dizendo que tinha levado

uma coisa para eles e procurei a bola na bolsa. Tirei então as mãos, aparentemente vazias, segurando a bola invisível. Brinquei um pouco com eles com a questão da bola, equilibrando na cabeça enquanto explicava, deixando cair no chão... Alguns alunos realmente entraram na brincadeira. Expliquei como funcionaria a atividade e deixei eles fazerem. Frequentemente eles precisavam de ajuda para lembrar as estruturas.

Depois fiz uma atividade que só consegui aprimorar na última turma. Nas quatro primeiras as crianças deviam interagir, uma de cada vez, com a pessoa do lado. A ideia (na minha cabeça) era ser uma coisa rápida, de responder olhando pra um lado e se virar rápido para perguntar para outra pessoa. O que aconteceu foi que demorou um pouco e enquanto a pergunta estava de um lado da sala, o outro lado se distraía. A pessoa (A) perguntava “Qual seu nome?”, a pessoa (B) respondia “Meu nome é Y. E o seu?” e a pessoa (A) respondia “Meu nome é Z”. Em seguida, era a vez da pessoa (B) perguntar para uma pessoa (C). Fiz assim porque eu queria trabalhar as estruturas da pergunta e da resposta. Na última turma eu mudei de ideia porque na atividade seguinte as crianças já trabalhariam bastante a estrutura da pergunta, então nessa eles poderiam trabalhar apenas a da resposta. Na última turma, então, a atividade aconteceu assim: **(Professora)** para (A) Qual seu nome? **(A)** para (professora) Meu nome é X. **(A)** para (B) E o seu? **(B)** para (A) Meu nome é Y. **(B)** para (C) E o seu? **(C)** para (B) Meu nome é Z. **(C)** para (D) E o seu?

Depois de repetirem algumas vezes as estruturas, começamos a montar o bingo dos nomes. O processo de montagem do bingo foi muito particular. Ele começou como um grande desafio, foi realmente difícil na primeira turma. Quando cheguei na última, a quinta, eu já tinha entendido como precisava fazer.

Na primeira turma: pedi para pegarem uma folha [a deles é à carreaux] e dividirem em 3, pensando em fazer 3 tabelas para jogarmos 3 partidas. Já comecei errando ao pedir isso porque dividir uma folha em 3 NÃO é simples. Desisti dessa ideia e falei para fazerem 4 linhas horizontais depois da data. Depois uma linha no meio, na vertical, e depois uma linha no meio de cada lado da vertical, totalizando 3. Depois eles fechavam a tabela. Fiz esse esquema, linha por linha (primeiro as horizontais, esperei eles terminarem, e depois as verticais), em cores diferentes e às vezes numerando – mas aí eles achavam que precisavam fazer colorido ou numerando também. Enquanto eles traçavam as linhas, fui escrevendo nomes no quadro. Eu tinha uma lista com 36 nomes frequentes no Brasil – separei nomes frequentes de adultos ou de crianças e ainda não sei se teria sido melhor pegar apenas nomes atuais de crianças, como Joaquim, Bernardo, Olívia – e coloquei todos no quadro. Expliquei que eu estava colocando esses nomes no quadro, 36 (e eles ficaram assustados achando que teriam que copiar tudo), e que eles deveriam selecionar 12 nomes para preencher a tabela. Um nome em cada espaço.

Nessa turma, como a confecção da tabela não estava funcionando, alguns alunos começaram a ficar desesperados. Eles PRECISAVAM de informações detalhadas e de comandos específicos. Queriam fazer perfeito e alguns chegaram a amassar a folha e jogar fora quando as linhas não estavam do “jeito certo”. Muitas crianças têm muita dificuldade com erros e comandos mais *abertos*.

Na última turma: enquanto escrevia a data no quadro (Quinta, 20 de janeiro de 2022), pedi para pegarem uma folha. Falei para escrevem a data, pularem uma linha, traçarem uma linha horizontal, pularem 3 linhas, traçarem outra linha, mais 3 linhas, outra linha, mais 3 linhas, outra linha. Depois, uma linha vertical no meio; uma linha vertical no meio do lado direito; uma linha vertical no meio do lado esquerdo. Fui fazendo as 3 coisas “ao mesmo tempo”: explicando, desenhando e escrevendo os nomes no quadro. Expliquei que faríamos um bingo, mas não expliquei o que era para quem não sabia e nem como funcionaria o nosso.

Entendi que era importante dar instruções bem precisas para eles, principalmente porque eu não tinha explicado a atividade no início. Quando comecei a explicar para as primeiras turmas, estava muito abstrato, porque eles estavam fazendo as linhas sem saber que aquilo viraria uma tabela com 3 linhas e 4 colunas. Eu deveria ter explicado que seria uma tabela, talvez até deveria ter feito a tabela completa para depois explicar o passo a passo.

Depois da tabela montada e dos nomes escolhidos, consegui fazer o bingo em 2 turmas.

A diretora, Claire, pediu para eu dar mais instruções em português aos alunos.

Anotações feitas no dia 29 de janeiro de 2022

Escrito em 29/01, 21:24

27/01: Ratacans

Com as tabelas montadas na semana anterior, jogamos 2 vezes. Recoloquei os nomes no quadro para a segunda partida. Na primeira, as crianças perguntavam “Qual o seu nome?”, eu sorteava e eu respondia “Meu nome é...”. Na segunda partida, elas perguntavam, eu sorteava e eu mostrava o nome para alguma criança, que respondia “Meu nome é...”. Todas as crianças queriam ler o nome.

Em uma das turmas eu dei 30 segundos para elas terminarem de escolher os nomes para a segunda partida e, enquanto contava, fiz poses para cada número. As crianças riram e algumas me imitavam. No final da aula, eles me pediram para contar, porque queriam fazer os gestos. Vou usar isso para a próxima aula.

01/02, 16:51

Acabei de perceber por que tenho tanta dificuldade em realmente aceitar o que eu resolvo ensinar para os alunos. É porque é diferente de como eu estudei. No PNLD a prática principal é a escrita, e aqui a parte escrita é justamente o que não recomendam que eu faça. É por isso que me pergunto tantas vezes se estou no caminho certo, porque não estou analisando textos escritos e refletindo sobre as condições de produção e recepção.

Anotações feitas no dia 20 de fevereiro de 2022

Escrito em 20/02, 15:00

31/01 e 01/02: Castil Blaze

Fizemos atividades com as cartas, anotei meninos contra meninas no quadro. Falei para as crianças espalharem as cartas na mesa e relembrei o início da música.

Eu falava uma ação da música (mão na cabeça) e quem mostrasse a carta primeiro ganhava o ponto. Começamos com 5 ações da primeira estrofe e depois, quando eles já estavam bem com a primeira parte, acrescentei mais 5.

Na turma da Chloé e da Lellouche eu fiz também um bingo (acho que uma vez). Falei para eles selecionarem 6 cartas e fui sorteando entre as minhas, as cartas que eu falava eles poderiam virar. Quem virasse todas ganhava e precisava me dizer quais eram. O ponto só valeria se todas as cartas faladas pelo aluno estivessem certas – os colegas do grupo podiam ajudar. Um dos alunos não queria participar da aula, disse que estava sem as cartas. Ele virou meu *ajudante*, verificando as cartas às vezes ou sorteando. Depois disso ele quis participar da aula.

Na terça-feira continuei a competição e fiz o bingo nas outras turmas. Chamei alunos aleatórios para verificarem as cartas lidas pelos que fizeram bingo estavam corretas; chamei também alunos para sortear o bingo e falarem em voz alta qual era a carta. Todas as crianças queriam participas, sorteando e lendo ou conferindo.

02/02: Ratacans

Coloquei a data no quadro, montei com a primeira turma as poses de 1 a 3, depois de até 5 e depois até 10. Repeti algumas vezes antes de acrescentar. Depois, eles tinham que falar os números que eu fazia ou fazer os números que eu falava – primeiro na ordem, depois aleatório. Mostrei para eles que contamos de um jeito diferente nos dedos, não começamos com o dedão.

Quando estávamos nos números de 1 a 5, para fixar, falei para formarem duplas. A brincadeira consistia em contar “1 2 3 e já”, mostrar um número com a mão (de 1 a 5) e de falar qual era o número na mão do colega. Funcionou e eles gostaram bastante.

Depois começamos o Bom dia & Cia. Primeiro expliquei que existe esse programa, falei como funciona. Quando expliquei que as crianças ligam, fiz simulações com as crianças que falam português de cada turma. Perguntei o nome, quantos anos tinham e acrescentei de onde eram. Todas as crianças quiseram brincar na simulação. Fiz com algumas e falei que estava na hora de começar o jogo. Montei a grille de jogo da velha e eles começaram a tentar adivinhar o que seria. Separei a sala em 2 grupos e coloquei as cartas no quadro.

Expliquei como seria o jogo e escolhemos quantos pontos valeria cada cor e o que aconteceria caso ganhassem a estrela. Depois começamos a atividade completa: um aluno do grupo me ligava, eu atendia “alô! Qual seu nome?”, a criança respondia,

eu perguntava “E quantos anos você tem?” e logo depois da resposta “E qual número você quer?”. Foi superlegal! Deu bastante certo.

Na turma da Stéphanie eu dei mais tempo para o jogo das duplas porque eles gostaram bastante.

Agrupamento 3: fevereiro (pós férias) e março

Anotações feitas no dia 05 de março de 2022

Escrito em 05/03, 11:52

21/02: Castil Blaze

As escolas agora têm uma televisão INCRÍVEL nas salas de CM1 e CM2. O quadro é interativo e é conectado a um computador, o que permite projeção de vídeos e pdfs, é possível escrever e desenhar e ainda usar jogos em algum site (pelo computador).

Planejei fazer aulas sobre o carnaval. Cheguei na sala com os óculos de sereia que comprei e esperei as reações das crianças. Fingi que não tinha nada de diferente no meu rosto e eles começaram a fazer hipóteses sobre por que eu estava usando os óculos de sereia. Respostas: vamos falar sobre o mar, o verão está chegando, é verão no Brasil, vamos falar sobre sereias. Algumas turmas falaram que era carnaval, em outras eu precisei guiar até a minha motivação para os óculos (“é uma festa importante no Brasil”).

Expliquei a história do Carnaval para eles. Foi a primeira aula expositiva que eu fiz, eles prestaram bastante atenção e fizeram bastante perguntas. Mostrei as máscaras e falei para escolherem. Chamei em grupos para irem buscar (a de raposa acabou na primeira turma). Expliquei a questão do código de cores mas nem todos fizeram, muitos foram direto para a coloriage.

Encontrei algumas máscaras na internet, imprimir e desenhei traços e números para que as crianças criassem seus próprios códigos de cores.

22/02: Castil Blaze

Turmas da Goldsticker, Buisson e Chloé: Preparei uma apresentação sobre o Carnaval no Brasil, mostrando um mapa com as 5 regiões e depois imagens do Rio de Janeiro (avenida e blocos), Pernambuco e Bahia. Lembrei que tinha falado que o carnaval é uma festa bem grande e a primeira imagem era da avenida cheia. Expliquei o que era o carnaval da avenida, quanto tempo durava, que as escolas precisavam de um tema, de fantasias, de músicas, expliquei que era uma competição e que durava bastante tempo porque todas as escolas precisavam fazer as apresentações. Para explicar o que era uma escola de samba, perguntei como se chama um grupo de pessoas que jogam futebol junto (time / equipe), e disse que o grupo que samba/desfila junto é uma escola de samba. Para explicar as

apresentações falei que era como se fosse um livro, e no lugar das páginas com desenhos e textos, temos o desfile com os carros alegóricos, as pessoas fantasiadas dançando e interpretando e a letra da música junto com toda a melodia.

Mostrei alguns vídeos sobre o carnaval: Crianças no Rio de Janeiro, carnaval em Recife, carnaval em Salvador e carnaval na Sapucaí.

Nas turmas da Lellouche e da Debenest não tinha a televisão. Eu tinha pedido a sala de projeção, mas a diretora precisou usar para uma reunião. Nessas turmas continuei a pintura das máscaras e tive problema com uma das professoras.

Na turma da mme Lellouche algumas crianças terminaram bem rápido as máscaras e eu falei que iria buscar mais, assim elas poderiam fazer outra enquanto os colegas terminavam. A professora não gostou da ideia e disse que era uma aula de língua, e não de artes plásticas. Argumentei que as máscaras são pelo carnaval, que é parte da cultura brasileira, e ela disse que eles não precisavam pintar, precisavam falar – é a mesma professora que, quando faço atividade em que precisam falar, reclama que estão falando muito e muito alto. Desci para pegar as máscaras e quando voltei ela disse que não precisava mais porque os alunos já estavam jogando (eu comecei a aula nessa turma falando os números e fazendo o jogo das duplas que fiz na outra escola). Eu expliquei que eu já estava com as máscaras em mãos e ela disse que não queria que eles fizessem e que era ela a professora.

Pelo resto da aula ela ficou dando ordens nos alunos, mandando eles fazerem os jogos X ou Y, sem falar comigo antes. Não consegui acompanhar os jogos de alguns alunos para ver se estavam falando corretamente.

24/02: Ratacans

Eu achei que fosse precisar usar o projetor compartilhado para cada andar, mas as minhas turmas também já estavam com a televisão.

A apresentação do carnaval foi muito bem recebida pelas crianças, que fizeram muitas perguntas e muitos comentários. Apresentei os mesmos vídeos que usei na Castil Blaze. Mostrei alguns instrumentos de carnaval e algumas imagens de instrumentos feitos em casa. Escrevi no quadro, em português e com palavras-chave em francês, o que eles precisariam trazer para a quinta-feira seguinte.

28/02: Marie Signoret

Eu sabia que não teria a turma da Laure (museu) nesse dia, então não quis passar para a atividade da tristeza/azul. Levei uma folha com objetos naturalmente amarelos ou azuis e eles precisavam colorir apenas o que fosse amarelo ou azul.

Antes disso, andamos pela sala procurando objetos nas duas cores (uma de cada vez) e falando o nome da cor quando encontrávamos.

28 e 29/02: Castil Blaze

Lellouche e Debenest: apresentação de carnaval.

Goldsticker, Buisson e Chloé: finalização das máscaras.

Figura 11 – Alunos com as máscaras feitas



Fonte: A autora, 2022.

Na terça-feira fizemos os instrumentos com garrafas e latas. Os alunos que não tinham garrafas finalizaram as máscaras, com elásticos de máscaras cirúrgicas. Levei papel crepom amarelo para eles decorarem as garrafas, miçangas para o barulho e balão para fechar as latas.

No final do dia descemos e fiz fotos com os alunos e as máscaras.

Figura 12 – Alunos com as máscaras no pátio da escola



Fonte: A autora, 2022.

03/03: Ratacans

No início da aula coloquei as imagens das máscaras no quadro e anotei do lado a quantidade necessária de cada uma.

Confecção dos instrumentos: muitos alunos trouxeram as garrafas, inclusive com pedras dentro ou saquinhos de arroz/macarrão. Alguns fizeram o instrumento em casa, outros trouxeram fitas adesivas decoradas.

Enquanto eles faziam os instrumentos, fazíamos (eu e/ou a professora regente) cópias das máscaras de acordo com a quantidade necessária. Os alunos que não tinham instrumentos começaram logo com as máscaras. No final todos tinham suas máscaras para finalizar em casa. Expliquei a questão das cores, mostrei como recortar os olhos e falei sobre o elástico.

A diretora (primeira turma) sugeriu que no último tempo descêsemos com todos os alunos que fazem português com os instrumentos para que eu fizesse uma atividade com o ritmo do samba. Isso foi possível porque uma professora está com covid e não tinha substituta. Trocamos meus horários e fiquei com a última meia hora disponível para fazer isso.

Foi uma loucura! Nada organizado, apesar d'eu ter tentado. Mas nem por isso teve estresse. Eu, os alunos e as professoras nos divertimos bastante com a música baixa demais na caixa de som pequena para 80 alunos na quadra.

Tentei fazer um ritmo, mas, não sendo professora de música e tendo apenas um pequeno momento com todos os alunos juntos em um espaço tão grande, obviamente não consegui. Andamos pela quadra dançando, tentei ensinar um sambinha rápido. Fizemos *Samba Lelê*, mesmo eu detestando a letra, porque foi o

que consegui encontrar com um ritmo marcado. Para a próxima já encontrei músicas novas.

No dia seguinte saí para uma trilha com os alunos de CM1 (4º ano).

APÊNDICE B – Transcrições das aulas durante o estágio docente

Esse segundo grupo de vivências trata da minha experiência enquanto professora também de língua adicional para/com crianças, mas se difere da experiência do primeiro grupo porque os alunos são brasileiros, a língua alvo é o francês e as aulas aconteceram de modo online. Trata-se de um projeto de extensão da UERJ (LICOM, previamente citado), coordenado pelo professor doutor Rodrigo Campos. Quando as aulas aconteceram, o projeto de extensão era chamado *Español para niños*, e minha participação enquanto professora de francês por um semestre letivo se deu graças à obrigatoriedade do estágio docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Para esse grupo não traremos anotações do diário de campo, mas transcrições de algumas aulas.

Aula 01 (01/08/2022)

Transcrição da aula do dia 01 de agosto de 2022

00:00 a 06:27

Ingrid: Vocês sabem onde tá escrito “segunda-feira”?

A1: lundi

Ingrid: Hmm... [mostrando no slide] aqui, né? Lundi. Ótimo, então tem aqui o “lundi”, que é “segunda-feira”. E depois? Vocês entendem o que tá ali depois?

A3: agosto?

Ingrid: Ah, muito bem, agosto! Olhando assim não é tão diferente, né? O “agosto” do que tá escrito ali, então dá pra gente entender o que é. Mas a pronúncia, gente, é “août”.

[Alunos repetem]

Ingrid: Tem esse bando de letra, mas a gente não pronuncia tudo.

[lendo o slide] Ó : “Cours 01 – lundi, premier août 2022”. Voilà. Então vocês já ouviram um pouco de francês. [continuando a leitura do slide] Atelier de français, madame Ingrid Peres. Alors, en portugais je suis Ingrid, mais en français je suis Ingrid. Em espanhol também acontece isso? O nome de vocês é pronunciado de um jeito, e aí quando chega na aula de espanhol, é pronunciado de outro? Isso acontece?

A1: Mais ou menos... O meu é A1, só muda que tem um acento no i.

Ingrid: Tá. Eu vou ler aqui de novo a chamada, mas eu vou ler como se tivesse falando em francês, então o meu, por exemplo, Ingrid, eu falo /ingʁid/. [Releio a chamada, pronunciando os nomes dos alunos em francês] E aí, muda? O que que vocês acham?

Diferentes alunos: muda!

Ingrid: O que vocês repararam que muda mais? [silêncio] O que fica mais diferente no nome de vocês? [silêncio] Vou dar um exemplo aqui, ó. Se eu pego “Bernardo”, eu vou falar “Bernardo” (tônica na última sílaba); se eu pego “Izabella”, eu vou falar “Izabella” (tônica na última sílaba). O forte fica lá no final da palavra, tudo no final do nome. Então “Izabella” eu falo “IzabellÁ” (ênfatizando a tônica no final), “Bernardo” eu falo “BernardÔ” (ênfatizando a tônica no final). Então já é uma coisa pra gente prestar atenção. Ensuite. Vou passar aqui.

Ingrid: [Lendo o slide] Bonjour! Ça va? E aí, que que eu quero saber aqui, ein? Eu encontrei vocês, eu falo “Bonjour, ça va?”

A3, A1: Oi, como você está?

B1: Oi, tudo bem?

Ingrid: Excelente, gente. Vocês falam francês já? Então olha só, mesmo que eu não traduza o que está escrito, muitas vezes vocês conseguem entender. Então eu falei “Bonjour, ça va?” e vocês entenderam. Então a gente não vai precisar ficar traduzindo tudo que eu falo em francês. Vous allez comprendre. D’accord? E aí, quando eu falo “d’accord?” (fazendo gesto com os polegares para cima) vocês entendem mais ou menos o que eu quero dizer?

A4: É um “tá bom?”

Ingrid: Exatamente, perfeito. Então “Bonjour, ça va?” sou eu dizendo “oi” pra vocês e perguntando “tudo bem?”. Se eu pergunto “tudo bem?”, em português, vocês respondem o que normalmente?

Diferentes alunos: sim / tudo bem.

Ingrid: A mesma coisa vai acontecer no francês. Se alguém perguntar “ça va?”, você pode responder “ça va”. Ou, se eu perguntar “ça va”, você pode responder “oui”. Então olha só, vamos fazer assim: eu vou perguntar e vocês vão responder. Aí, liga a câmera, liga o microfone, e vai respondendo assim, ó todo mundo junto, misturado, peu importe. Attention : bonjour, ça va ?

Diferentes alunos : Ça va / oui.

Ingrid : Excellent, parfait. Maintenant, on va faire le contraire : vous allez poser la question, vous allez me demander « ça va ? ». Então agora, ó, vamos inverter: eu quero que vocês perguntem pra mim. Allez-y, je vous écoute.

Diferentes alunos : Bonjour, ça va ?

Ingrid : Ça va, ça va, très bien, merci.

06:32 a 07:32

Ingrid : Moi, Ingrid, je suis la maîtresse. Je suis la maîtresse de cette classe. Vous comprenez « maîtresse »? Vocês entendem o que eu quero dizer quando eu falo que eu sou a *maîtresse*?

B2: Não.

A4: Professora?

Ingrid: Ah! Muito bem, très bien. Je suis la maîtresse et je m'appelle Ingrid. Mais, remarquez, observez... Eu deixei algumas perguntas só com uma interrogação, não tem a pergunta. Por que não? Porque vocês é que vão escolher. Então vocês têm direito a me fazer 5 perguntas, as perguntas que vocês quiserem, mas só 5. Vocês vão ter que entrar num acordo pra ver quais são as coisas que vocês querem saber sobre mim. D'accord ? Par rapport à la maîtresse. Et comment on va faire ça ? Como a gente vai fazer isso?

35:00 a 39:55

Ingrid: Vamos agora pra próxima parte, que é o quê, gente? Les règles de la classe. Alguém pode me dar um exemplo, sem me dizer o que significa, ein, qual é a tradução. Alguém pode me dar um exemplo de uma *règle de la classe*?

A4: Não pode ficar falando toda hora junto.

Ingrid : Aham, très bien. Je vais noter ça.

A6: Ficar com a câmera ligada quando tiver internet boa pra poder confirmar pra gente, se não tiver com internet boa ficar com a câmera fechada.

Ingrid: Excelente.

A3: Microfone aberto sempre que precisar falar.

B1: Prestar atenção na aula.

A3: Não ficar conversando enquanto a professora explica.

A4: Professora, aí são quantas horas?

Ingrid: Agora são 9h11... da noite

A4: Da noite ou da manhã? Meu Deus!

Ingrid: Deixa eu mostrar pra vocês, olha aqui como é que tá lá fora.

[Mostrando pela janela] Clarinho. E são 9h da noite.

A4: Ué! Eu não entendi agora...

A3: Meu Deus!

Ingrid: Quer falar, B3? Não? Então temos mais uma regra aí, ein. Não levantar a mão sem parar se não quiser falar.

A4: Acho que ele quer saber quando a aula vai acabar.

Ingrid: Acaba daqui a 20 minutos. E por que essas regras são importantes, ein? Se é que elas são importantes! Vocês acham que é importante ter regra na aula?

B1: Pra ter uma boa aula.

Ingrid: E vocês gostam de regras?

A4: Não.

A3: Mais ou menos.

B1: Mais ou menos.

A1: Não.

Ingrid: Mas aqui a gente tem algumas regras que são importantes. Não pra vocês ficarem chateados, mas pra gente conseguir fazer a aula. Então realmente a câmera e o microfone são regras importantes. Porque senão a gente fica... Senão, gente... É muito triste falar com a fotinho de vocês, que aí às vezes eu conto uma piada e aí eu não sei se alguém riu. Fico “gente, será que foi bom? Será que tô sem graça?”

[Mensagem no chat] Não falar sem a mãozinha levantada

Ingrid: Ó, a gente vai fazer assim: se tiver... for uma pergunta que muita gente quer participar, tem que levantar a mão. Se você abrir [o microfone] e ver que falou sozinho, tudo bem, pode falar. Mas se perceber que abriu e muita gente falou ao mesmo tempo, aí a gente levanta a mão. Tá bom? Então aqui, no francês, vocês vão poder falar sem levantar a mãozinha do google meet. Mas se perceber que na hora que abriu o microfone mais algum colega abriu, aí a gente passa a levantar a mão. D'accord?

A3: D'accord.

Ingrid: Parfait. Mais o quê? Eu tenho algumas coisas anotadas aqui, que podem ajudar nas regras... por exemplo, pontualidade. É importante pontualidade? Que que vocês acham?

A4 e A3: Sim.

Ingrid: Por quê?

A4: Quando a gente chega atrasado, é, a gente não presta... a gente não vai saber o começo da aula, que pode tá explicando uma coisa importante.

Ingrid: Parfait. Então não é pra ser chata, é porque realmente se demorou mais a chegar às vezes eu já falei alguma coisa que vai servir pro resto da aula... vai que eu comecei, expliquei o jogo, aí você chega no meio do jogo e aí você não entende nada. Tem mais alguma regra? Mais alguma coisa que vocês queiram acrescentar? Ou tá bom?

A4: Não falar palavrão no chat.

Ingrid: Ah, não falar o quê? Palavrão?

A3: No curso de ingl... espanhol já aconteceu isso. Muitas vezes.

Ingrid: Hm... não falar ou escrever palavrão. Ótimo.

Aula 04 (15/08/2022)

Transcrição da aula do dia 15 de agosto de 2022

2:43 a 4:38

Ingrid : Tout le monde debout. Debout tout le monde. Todo mundo em pé. [pausa] Ça y est, todo mundo tá em pé? [pausa] Ok. Alors, maintenant on va tourner la tête [em pé, eu giro a cabeça para um lado]. On va tourner la tête. Et dans l'autre sens [giro a cabeça para o outro lado], pro outro lado agora. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit. Maintenant on tape les mains [bato palmas]. On tape les mains. Et on tape les pieds [apontando para baixo com as duas mãos, bato os pés]. On tape les mains, on tape les pieds, on s'arrête [paro e levanto as duas mãos]. On tourne la hanche. Deixa eu descer aqui a câmera pra vocês me verem. On tourne la hanche [rodando a cintura]. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit. On change le sens [rodo um dedo no ar], muda a direção. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit. Maintenant c'est libre. Agora é livre, ein. Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit. Et on s'arrête [fico parada por alguns segundos]. Super ! On peut s'asseoir. Podem sentar. Tac tac tac. Foi ? Quem tava dormindo, acordou ?

34:02 a 48:31

Ingrid : Et maintenant on va regarder une vidéo⁵¹. D'accord ? Eu quero concentração, ein, eu quero concentração. On va regarder une vidéo et je veux savoir qu'est-ce qui se passe dans la vidéo, o que que acontece no vídeo. Prestem atenção, vocês vão ver, é um

⁵¹ Vídeo disponível em: <<https://youtu.be/5Krd-Y2ecIs>>

vídeo de 3 minutinhos e vocês vão me dizer o que que tá acontecendo. E qui est dans... [observando a reação de uma aluna] Se assustou, A2? Calma, vai dar tudo certo. Coragem! E eu quero saber também qui est dans la vidéo, quem está no vídeo. São... é um desenho animado e são personagens de um desenho animado? São pessoas? São adultos, criança, idosos? São pessoas que fazem esporte, são pessoas que fazem esporte, são pessoas que não fazem esporte? Quero saber o que que tá acontecendo, qu'est-ce qui se passe e quem está no vídeo, qui est dans la vidéo. Vous êtes prêts ? Vocês estão prontos ? Vous êtes prêts ?

A2: [rindo] Non.

Ingrid : [rindo] Non ? On va respirer, alors. Attention. On respire [inspiro e expiro lentamente levantando e abaixando as mãos]. Voilà. Vous êtes prêts ? Oui ? Allez. On coupe les micros, a gente fecha os microfones, on coupe les micros. Eu vou cortar o meu também. Atenção.

Ingrid: E aí, gente? Alguém quer começar? O que que acontece nesse vídeo? Quem tá nesse vídeo ? Qu'est-ce qui se passe, qui est là ?

B3: O cara botou um detector de mentira na cabeça do menino. E enquanto o menino ficava... falava uma coisa e ele falava que era verdade mas era mentira, o detector de mentira.

Ingrid: Aham. Um detector de mentira, muito bem. Quem tá no vídeo ? Qui sont les personnes dans la vidéo ?

[Diferentes crianças falam ao mesmo tempo]

Ingrid: Pera aí, pera aí. Calma, on respire. Vamo A2, a gente vai agora... como tem todo mundo querendo falar, levanta a mão, aperta o botãozinho pra falar, tá? Vou começar com a A2. Vai, A2, pode falar.

A2: É... 2 adultos e 1 criança.

Ingrid: 2 adultos? Entendi. E 1 criança. Tá bom. E... deixa eu ver a próxima pessoa na fila. B3. Esses adultos, como eles são?

B3: É... eles têm... um tem uma roupa rosa e um bigode e... não sei o que mais [inaudível]. E o outro é o que mexia nas coisas pra ver o dector [sic] de mentira, o que bota no menino.

Ingrid: Tá bom. Deixa eu ver quem mais tinha levantado a mão. Ih, sumiu... vocês abaixaram a mãozinha? Quem tava de mãozinha? Tinha um monte de mãozinha aqui.

B3: [inaudível]

Ingrid: Calma aí, B3, calma aí. Todo mundo, todo mundo fala um pouquinho. Pera um pouquinho, daqui a pouco eu te chamo de novo. B2, fala, ce queria falar alguma coisa? Ou eu faço uma pergunta?

B2: Não, eu só queria falar que era 1 adulto fantasiado e outro que, que, é... com roupa casual e 1 menino com uma roupa normal.

Ingrid: Tá bom. E esse adulto fantasiado, quem mais tinha levantado a mão? Esse adulto fantasiado tava fantasiado do quê? [pausa]

A2: Ele tinha um bigodinho! Um bigodinho.

B2: Fada.

Ingrid: Só tinha um bigode? De fada? [pausa] E vocês repararam que tem um nome [inaudível] fada. Alguém reparou qual que é o nome que ela ganhou?

A2: Professora, uma coisa que eu observei... o menino

A3: Eu num lembro... eu sei o nome dele mas não sei falar. Tá, a gente vai chegar aí rapidinho. Deixa só a A2 falar antes. Fala, A2.

A2: Uma coisa que eu observei é... o menino tem 6 anos.

Ingrid: Boa! Eu ia chegar lá, muito bom! Bem... boa informação. Olha só: essa fada é a Fée de la Vérité. [pausa] “Vérité” c’est le contraire de “mensonge” [pausa].

A3: A fada da verdade e da mentira?

Ingrid: Há! Só da verdade. A gente tinha, ó, le casque [sinal de colocar um capacete na cabeça], capacete, le casque, que servia pra detectar les mensonges e tinha a Fée de la Vérité. [inaudível] vérité, mensonge. D’accord? E aí, ó, a A2 já adiantou aqui que ele tem 6 anos, esse menino. E aí eu vou agora mostrar pra vocês outros vídeos que são do mesmo estilo, são dessa mesma série. Vai chegar a criança, vai colocar o casque. E vocês vão me dizer, cês vão observar, ó, deixa eu passar aqui pra vocês verem. Eu quero saber quais... ih, calma aí que eu não tô compartilhando a tela. Esqueci de compartilhar a tela. Une seconde. [pausa] Tac tac. Voilà. Deixa ela abrir. Voilà, c’est bon. Alors, vous allez regarder les vidéos⁵², tá? Então quando eu falar « les vidéos » sorrindo [mostro o formato da boca perto da câmera], « les vidéos », é porque é mais de um: les vidéos. No outro era só “la” ou eu posso ter “le”. Aqui, se eu falei sorrindo, é porque é um monte, « les vidéos ». Então, vous allez regarder les vidéos et vous allez me dire quelles sont les informations demandées. Quais são as informações perguntadas, quais são as coisas que são faladas, porque elas vão se repetir. D’accord? Então, ó, prestem atenção. Eu vou cortar meu microfone de novo e vou compartilhar os vídeos. Acho que são 4. Eu aviso quando acabar, d’accord? Vous êtes prêts? Oui? Ou non? Non? [rindo] Vamos respirar de novo, então, vamo lá. On respire [inspiro e expiro lentamente levantando e abaixando as mãos]. Vous êtes prêts? Allez, c’est parti.

Ingrid: Alors, quero saber se vocês pegaram algumas informações. A gente pode...

B2: Tia...

A3: Eu peguei o nome e a idade.

Ingrid: Uhum!!

B2: Tia, tia. Você esqueceu de botar o quarto vídeo, você colocou só 3.

⁵² Vídeos disponíveis em: <https://youtu.be/1u95XOShQH4>, <https://youtu.be/8Dt82Urt1tA>, <<https://youtu.be/FKPrInD8iyY>>

A3: Só na última que eu não consegui.

B2: Tia, você esqueceu de passar um vídeo.

Ingrid: Esqueci de passar um vídeo?

B2: É, que só tem 3 vídeos aqui.

Ingrid: Ih, não, então eram 3 mesmo, eu perdi a conta. Ó, vamos fazer o seguinte: levantem a mão pra falar porque vocês estão todos querendo falar ao mesmo tempo. Ó, comecei aqui, ein. Deixa eu abrir a fila. Ih, meu Deus. [observando a lista de participantes e o chat] Ih, entrou uma pessoa aqui que eu não sei quem é. Marlene é quem? Marlene. Tá com nome de Marlene.

B3: [rindo] Eu!

Ingrid: Eu quem?

B3: Sou eu, B3.

Ingrid: Ô, B3! Calma aí.

[Diferentes crianças falam ao mesmo tempo]

Ingrid: Ó, a gente viu uns vídeos e agora os colegas vão falar um pouco. Quem foi que levantou a mão primeiro? A2. Vai, A2, pode falar.

A2: [olhando para seu caderno] Evan, o primeiro, né, vídeo. Tinha... 4 anos. O nome dele era Evan, né. O segundo vídeo é... Ryan, o nome do menino, e tinha 5 anos.

Ingrid: Uhum. Bravo! [pausa] Très bien. Maintenant on a B2. E aí, B2?

B2: É... Evan, 4 anos; Ryan, 5 anos; e Louna, 4 anos.

Ingrid: Bravo!

A2: Eu não consegui pegar o nome dela.

B3: [inaudível] pessoas?

Ingrid: E A3? A3 queria falar também.

A3: Já falaram o que eu queria falar.

Ingrid: Ah, d'accord. Alguém pegou o nome do detetive? [pausa] Ó, eu vou colocar aqui de novo pra vocês ouvirem o nome do detetive. Attention.

A2: Edouard?

Ingrid: Ele falou um nome aí, ein...

B2: Eu não consigo...

Ingrid: C'est detective Benoit.

A2: Benoit?

Ingrid: Uhum. Olha só o que a gente vai fazer agora, deixa eu mostrar pra vocês. Attention. Agora não, a gente vai se preparar pra próxima aula. Pra próxima aula a

gente vai brincar de détecteur de mensonge. A gente já jogou 2 verdades, 1 mentira, 2 vérités 1 mensonge; a gente vai jogar agora le détecteur de mensonge. Mas esse iniciozinho, que eles chegam e aí eles falam o que mesmo, quando eles chegam?

A3: « Bonjour, ça va ? »

Ingrid : Aham, très bien, mais o quê ? [pausa] Que informações que eles dão?

B3: Que é um detector de mentira.

A3: Nome

B3: E fala o nome dele.

[Diferentes crianças falam ao mesmo tempo]

Bernado: Eles perguntam...

A3: Perguntam a idade e o nome da criança.

Ingrid: Nossa, deixa até então eu já anotar aqui tudo que vocês tão falando, ó. Deixa eu pegar aqui meu quadro. Então eles falam [anotando no quadro online] Bonjour [...].

50:09 a 51:56

Ingrid: Aí, olha só, a gente precisa pra fazer isso... como, ó, a gente colocou aqui o que a gente fala. Deixa eu aumentar essa letra aqui, tá muito pequeno, muito pequeno. Como tá aqui... “180ínguas” todo mundo sabe falar. “Ça va?” aussi. “Avisar que é um détecteur de mensonge” tem que aprender ainda. A dizer o nome, perguntar e dizer o nome, olha só. Vou mostrar pra vocês como é que é. [mostro o slide]

Ingrid: Pra perguntar o nome de alguém eu vou dizer “Comment tu t’appelles?”. Fecha o microfone todo mundo. Vocês vão repetir comigo com o microfone fechado. [pausa] Comment tu t’appelles? Quero ver a boca de vocês.

B3: Comment tu t’appelles?

Ingrid: Microfone fechado, fecha o microfone, quero só ver a boca de vocês mexendo... “Comment tu t’appelles?” [observando a reação das crianças] Foi rápido, né? Vamos por partes. “Comment” [espero que eles repitam em casa] “tu” [pausa] “t’appelles” [pausa]. “Comment tu t’appelles?”. Muito bem. E a resposta, la réponse, c’est : [escrevo no slide] “Je m’appelle blablabla”. Deixa eu aumentar aqui. Ó. Carrega... “Je” “m’appelle blablabla” e seu nome. Então moi, je m’appelle Ingrid. Ok? A gente vai continuar isso na próxima aula, d’accord?

Aula 07 (24/08/2022)

Transcrição da aula do dia 24 de agosto de 2022

19:39 a 23:18

Ingrid: E aí eu vou perguntar aqui um por um quantos anos vocês têm e vocês vão responder. Só que não vai ser tão simples assim. Nada aqui comigo é simples. Então, olha só. Vou botar aqui, ó.

Ingrid: [Escrevendo no quadro digital] Pra fazer a pergunta... eu vou perguntar “Tu as quel âge?”. Essa daqui é a pergunta que eu vou fazer. D’accord? Quem responder, vai responder “j’ai”... Não é /'ʒaj/. A gente lê /'ʒaj/, parece /'ʒaj/, mas é /ʒe/. Tá bom? “J’ai nanana ans”. Então, por exemplo, eu posso dizer “j’ai 9 ans”, “j’ai 10 ans”, “j’ai 11 ans”, “j’ai 12 ans”, tá bom? Ces vão colocar aqui a idade de vocês. Então isso aqui é o que vocês vão responder. D’accord? Vocês têm, que responder, entenderam? Só que... vocês vão responder isso [clico no link do post-it “les émotions”] de um jeito um pouco diferente. Que eu vou mostrar aqui pra vocês agora como é que vai ser.

Ingrid: Vocês reconhecem esses personagens aqui?

B1: Sim!

A2: Sim.

Isabella: Sim, isso apareceu ontem lá na aula de espanhol.

Ingrid: Ah...

A1: Eu só sei em espanhol.

Ingrid [rindo]: Hm... Ó, eu vou mostrar aqui como que é cada um pra vocês. Temos [com entonação e gestos de medo] la peur, la peur.

A3: La peur.

Ingrid [com entonação e gestos de alegria]: La joie.

A3, B1 [com a mesma entonação e gestos]: La joie.

Ingrid [com entonação e gestos de tristeza]: La tristesse.

A3, B1 [com a mesma entonação e gestos]: La tristesse.

Ingrid [com entonação e gestos de raiva]: La colère.

A3, B1, A4 [com a mesma entonação e gestos]: La colère.

Ingrid [com entonação e gestos de nojo]: Le dégoût.

B1, A3 [com a mesma entonação e gestos]: Le dégoût.

B1: [inaudível]

Ingrid: Uhum. E aí, como é que a gente vai fazer? Eu vou perguntar pra um de cada vez, ah... “tu as quel âge?” e vou rodar essa roleta. Se cair, por exemplo, na tristesse, a pessoa vai ter que me responder como se tivesse triste. Donc, par exemple, alguém me perguntou “tu as quel âge?”. Eu não vou responder [com entonação “normal”] “j’ai 25 ans”; eu tenho que responder [simulando choro] “j’ai 25 ans”. Entenderam?

B3: Professora

Ingrid: Oi

B3: [inaudível]

A1: Alguém traz o Oscar pra professora, por favor?

Ingrid [rindo]: Gostaram da minha tristeza? Então olha só. Mais uma vez, encore une fois. Cai na *tristesse*, eu perguntei “tu as quel âge?”. Eu posso responder “j’ai 25 ans”? Non. Vou responder [simulando choro] “j’ai 25 ans”.

B1: Merece o Oscar!

A4 : D’accord.

Ingrid : D’accord ? Tout le monde a compris ? On peut commencer ? C’est parti. Vou perguntar então primeiro para a A3.

Aula 12 (14/09/2022)

Transcrição da aula do dia 14 de setembro de 2022

01:00 a 01:40

Ingrid : Alors, aujourd’hui on est mercredi, d’accord ? Vocês lembram, segunda-feira era o quê mesmo? Não era mercredi, quem lembra?

Diferentes alunos: Lundi.

Ingrid: Lundi, très bien. Et aujourd’hui on est mercredi le 14 septembre 2022. D’accord ? Donc, mercredi le 14 septembre. Alors, tout le monde debout. Allez-y, tout le monde debout. Hop. Câmeras abertas, ein. Em pé e câmeras abertas. Allez.

3:11 a 10:30

Ingrid : Aujourd’hui on va passer directement à ça. Então olha só, hoje vamos direto pra atividade. Que é o seguinte: vocês vão criar uma nova identidade pra vocês. Comment vous vous appelez maintenant ? Qual 182ínguas o nome de vocês ? Quel âge avez-vous ? Où habitez-vous? Então vocês vão dizer... vão criar uma nova pessoa. Então, ó, moi, par exemple, [lendo no quadro digital] je m’appelle Odette, j’ai 116 ans et j’habite à Kinshasa.

B3: 116 anos é muita coisa.

Ingrid: [rindo] Também acho. Então, vocês vão fazer isso, vão criar uma nova personalidade. Pode ser um lugar que existe, pode ser um lugar inventado, pode ser um lugar de algum livro... como vocês quiserem. Podem colocar no chat.

B3: Professora

Ingrid: Oui

B3: No, você já falou, eu ia falar se isso daí é pra botar no chat.

Ingrid : Voilà, c'est ça.

[pausa]

Ingrid: Oi, A2

A2: Pode fazer no caderno?

Ingrid: No caderno? Pode fazer no caderno, mas eu quero que coloque no chat também pra eu poder ver. Vou colocar a data no quadro, que aí vocês podem copiar no caderno a data e colocar essas informações. Deixa eu só colocar meu computador pra carregar. Hop. Voilà. [pausa] Je vais mettre la date ici: [escrevendo no quadro digital] Mercredi... então a data tá aqui. E o título da atividade está aqui. [pausa] Voilà.

Ingrid: [lendo o chat] « Je ne viens presque pas um classe ». Como assim, Yasmin, você sempre tá aqui. Yasmin não, A3. Tá sempre aqui. Como assim, tu ne viens presque pas? [pausa] Alors,

B3: O nome não foi aqui não.

Ingrid: Pois é, faltou o nome. [pausa] [escrevendo no quadro digital] A1 habite à Hogwarts. Oh lala. “Je m'appelle Magri”, menos 23 anos?!

A1: 23 anos negativos.

Ingrid : Oh lala... d'accord. -23 ans, d'accord. Ok, criativo, gostei. Donc on a A1. Hop. [escrevendo no quadro digital] Ensuite B3. “Je m'appelle Max, j'ai 13 ans”. Ó, Bê, faltou aqui o J: “j'habite”. Tá bom? Esse J aqui, ó, é pra dizer que sou eu. Então eu falo “je”. Aqui eu coloco um J com um tracinho porque eu junto, pra não falar “je ai” ou “je habite”. Então esse J aqui, ele tá representando que sou eu. Então “j'habite”. Não pode esquecer desse J. “J'ai 13 ans, j'habite à Kushina. Ensuite. B3 et A1 c'est bon, maintenant c'est A3.

B3 : Prof, cadê a data ?

Ingrid: [mostrando no quadro digital] Tá aqui em cima, ó. [aumentando o tamanho da fonte] Achou?

B3: Uhum.

Ingrid: Super. A3... s'appelle Zoe...

B3: Ô prof

Ingrid: Oui

B3: Ó o tamanho do lápis que eu escrevo [mostrando lápis na câmera].

Ingrid: Meu Deus, como é que cê consegue? 19 ans et j'habite à New York. D'accord. Ok. Ensuite, depois da A3, B4.

Aula 13 (19/09/2022)

Transcrição da aula do dia 19 de setembro de 2022

2:01 a 3:40

Ingrid : Comment ça va, tout le monde ? Est-ce que tout le monde va bien ? Non, A1? Hm... Quelqu'un veut parler, alguém quer falar?

A1: Tô com sono!

Ingrid: [rindo] Tu as sommeil... hm...

B3: Prof, não consigo te ouvir.

Ingrid: Ih, Bê, tem que sair e entrar de novo.

A1: Quando eu tô com fome e com sono ninguém chega perto de mim.

Ingrid: Eu também sou assim. Mas quando eu tô com sono eu fico meio doida. Eu começo a rir de qualquer coisa, eu fico bem... lelé.

B3: Prof

Ingrid: Oui, Bê.

B3: Eu não tô conseguindo te ouvir direito.

Ingrid: Olha o chat. Sai e entra de novo [escrevo no chat]. Alors, A1 a beaucoup de sommeil. A1, tu peux dire « j'ai sommeil ». Vas-y. Abre aí o microfone, fala « j'ai sommeil ».

A1, A2, Miguel : J'ai sommeil.

Ingrid : Ah... A2 aussi, Miguel aussi. Tout le monde a sommeil ? Moi, j'ai faim. Então, ó, vocês disseram [escrevendo no chat] “j'ai sommeil”, moi, “j'ai faim”. Porque são 20:37 e eu não comi ainda, então estou com fome, j'ai faim.

A2: Ai, eu também.

4:20 a 7:16

Ingrid: Alors, on a fait de nouvelles identités, fizemos isso aqui, ó [mostro as produções dos alunos].

Ingrid: O que é que todas essas pessoas, tirando a minha, a minha é a única que tem essa... uma coisa diferente, o que que todas essas aqui têm em comum, ein?

B1: Pele normal.

B3: Ô prof

A2: A pele.

Ingrid: Ahm... voilà. A pele, que que tem a pele?

A2: A sua pele tá verde e as das outras pessoas estão... pele bege.

B1: Tem uma que tá branca

Ingrid: Ahh. Todas as peles são bege... tem uma... é, tem uma que tá um pouco mais diferente.

B4: [sorrindo] A minha não tá bege!

Ingrid: Tem um que tem a pele bem branca, e os outros tão meio rosados ou meio pro bege né. Vocês só conhecem pessoas que têm a pele bege, a pele rosa, assim, bege?

Diferentes crianças: Não!

Ingrid: Ah... que falta aqui nessas imagens?

[Diferentes crianças falam ao mesmo tempo]

A1: Falta...

Ingrid: Hm

A1 Falta... mis... é, não, não é isso... é... diversidade.

B2: Coisas diferentes.

Ingrid: Ah! Falta diversidade!

B1: Representatividade.

Ingrid: Ah, representatividade. Entendi. Que que a gente pode fazer, então, pra mudar um pouco isso aqui, pra ser mais representativo, pra ter mais diversidade?

A2: Criatividade.

Ingrid: Hm. Ó, eu vou acrescentar um aqui, ein, que eu criei. Ó. Ih, pera aí, esse aqui não. Esse aqui é da outra atividade. [Acrescento uma imagem] Qual que pode ser o nome dele? Que que vocês acham ?

B1 : Luigi.

Ingrid : Il s'appelle... Comment ? Ah, oui, d'accord. [Escrevendo no padlet] « Je m'appelle Luigi, j'ai » quantos anos eu tenho aqui com essa nova personalidade?

A2: 16.

Ingrid: 16 ans, d'accord. [Escrevendo no padlet] “J'ai 16 ans”. Et j'habite où ?

B1 : Madagascar.

Ingrid: D'accord. Então, ó, já deu uma mudadinha. D'accord, super. Oi, B2. Tu peux parler.

B2 : [inaudível]

Ingrid : Ah, d'accord.

08:02 a 9:53

Ingrid : Alors, on va parler donc des nouvelles identités. Então olha só. Eu tenho aqui a Odette. Et voilà, là c'est Odette. Pour décrire une personne, pra descrever uma pessoa...

que eu posso falar pra descrever? Como é que vocês descreveriam a Odette? Um de cada vez, ein. Hm. B1 levantou a mão. Vas-y, B1.

B1: A pele dela é verde?

Ingrid: Hm, d'accord. Então vou colocar aqui, uma setinha aqui, pour dire qu'elle a la peau... ih pera aí que eu não sei como é que eu escrevo agora. Ih não é isso que eu quero não. Ih, gente, calma aí que eu não sei como fazer isso. Tac... bom, vou fazer manual. [Escrevendo no quadro digital] La peau verte. Elle a la peau verte. Ela tem a pele verde. Mais o quê? A1. Vas-y, A1.

A1: Seu cabelo é... é azul isso?

Ingrid: [rindo] Oui.

A1: O cabelo é azul.

Ingrid: Boa, então vou colocar aqui, ó. [Escrevendo no quadro digital] Elle a les cheveux bleus. Ensuite... B4. Vas-y, B4.

B4: Ela tem óculos.

Ingrid: Ah, oui. Elle porte des lunettes.

14:48 a 18:36

Ingrid: Vas-y, B2.

B2: Professora, você percebeu que todos os personagens que tem, são todos magros?

Ingrid: São o quê?

B2: Todos magros.

Ingrid: Tu as raison! Será que dá pra gente fazer alguém que não é magro?

B2: Não sei.

Ingrid: Vamo ver aqui, ó.

B1: Acho que tem, acho que eu vi um rosto gordinho.

Ingrid: [Criando um novo avatar no site] Aqui, ó, tem esse aqui. On va faire celui-là alors. Là c'est la tête. Ça c'est la tête. D'accord ?

Ingrid : Ensuite, le nez. Alors, je pense que pour la tête⁵³... on peut, regarde, on peut agrandir la tête. Hop. Là c'est bon ? Quem falou ? [inaudível] Super, A3. Alors, je pense que là c'est bon. Que que vocês acham do rosto assim? C'est um? Oui? Super.

A5: Igual o meu!

Ingrid: Ah! Super. Alors, le nez. Ça c'est le nez⁵⁴. Quel nez vous voulez ? Vous dites « oui » ou « non ». D'accord ? [Mostro diferentes opções]

⁵³ cabeça

⁵⁴ nariz

A2 : Oui.

Ingrid : Oui ? C'est bon ? Escolhemos esse, então? On regarde les autres, quand même? Vamos ver os outros? Só pra gente ver como é que eles são.

Diferentes crianças: Oui, non.

Ingrid: Oui, celui-ci? Então estamos entre [mostrando as diferentes opções propostas pelos alunos] celui-ci, celui-ci et celui-là. Alors, numéro 1, numéro 2 ou numéro 3 ? Qu'est-ce que vous voulez ?

B3: Ô prof

Ingrid: Numéro 1, numéro 2 ou numéro 3?

B3: Ô prof

B2: É pra alguém responder?

Ingrid: Oui, todo mundo. Quem quiser. [pausa] Oi, Bê.

B3: Inaudível.

B2: Trois.

Ingrid: Numéro 3? Então número 3, ó. A A2 levantou a mão. Dis-moi, A2, tu peux parler.

A2: [inaudível] não veio semana passada, pode fazer nessa aula?

Ingrid: Eu vou deixar o link do padlet no email. E aí você pode colocar no padlet. D'accord?

A2: Tá bom.

Ingrid: Donc, on a le nez... ah, a gente não viu a cor da pele. Ces querem mudar a cor da pele?

A2 : Sim.

Ingrid : Quelle couleur vous voulez ?

B1: Bota roxo.

Ingrid: Roxo? Violet?

B1: Isso aí !

Ingrid: Comme ça?

A2: Clarinho.

B2: Coloca verde que vai parecer aquele... aquele... esqueci.

B1: ET Bilu.

[Inaudível]

Ingrid: Ah, mas verde já tem a Odette.

B2: Ah, então... é... eu acho que o az... o roxo bem clarinho.

Ingrid : D'accord. Le violet très très... comme ça ?

B2 : Ótimo !

B1 : Comme ça !

Ingrid: D'accord, ok.

B1: Bota o nome dele de Robesvaldo.

Ingrid : D'accord. Alors, la bouche. Quelle couleur pour la bouche ?

B2: Ele tem muita pouca boca.

A2: Assim.

A5: Coloca laranja.

A2 : Azul.

Ingrid : Bleu ? Comme ça.

B1 : Marrom !

Ingrid : C'est bon ? Bleu foncé ou bleu clair ?

Diferentes crianças: Azul escuro, azul escuro!

Ingrid : Bleu foncé ? D'accord, bleu foncé.