



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**O ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS  
BRASILEIRAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

**NARAINA DE MELO MARTINS KUYUMJIAN**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**BRASÍLIA – DF  
DEZEMBRO – 2014**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

O ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS  
BRASILEIRAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

NARAINA DE MELO MARTINS KUYUMJIAN

ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES DOS REIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA – DF  
DEZEMBRO – 2014

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATAGOLAÇÃO

### O ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS BRASILEIRAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

KUYUMJIAN, Naraina de Melo Martins. O ensino do francês como língua estrangeira para crianças brasileiras: uma proposta metodológica. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 1140f. Dissertação de mestrado.

O documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na secretaria do programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

#### **FICHA CATALOGRÁFICA**

**KUYUMJIAN, Naraina de M. M.**

**O ensino do francês como língua estrangeira para crianças brasileiras: uma proposta metodológica.** Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014, 1140f. Dissertação de mestrado.

Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis

1. LE para crianças 2. Bilinguismo 3. Ensino-aprendizagem 4. Metodologia pedagógica 5. Oralidade 6. Imagens 7. Interação 8. Pesquisa-ação

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

O ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS  
BRASILEIRAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

NARAINA DE MELO MARTINS KUYUMJIAN

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA, COMO PARTE DOS REQUISITOS  
NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA  
APLICADA.

**APROVADA POR:**

---

**Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis (UnB)**  
**ORIENTADORA**

---

**Prof. Dr. Kléber Aparecido da Silva (UnB)**  
**EXAMINADOR INTERNO**

---

**Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha (Unicamp)**  
**EXAMINADORA EXTERNA**

---

**Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB)**  
**SUPLENTE**

BRASÍLIA/ DF, 4 de DEZEMBRO de 2014

Aos meus dois bilíngues  
Abel e bebê que está a caminho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu querido marido, Clément, que sempre esteve ao meu lado me incentivando e me dando apoio.

Ao Abel por toda paciência e carinho.

Aos meus queridos pais, Márcia e Raul, a inspiração acadêmica e o imenso amor.

À minha querida irmã, Janaina, e ao João Victor, o conforto, o acalanto e a alegria nos momentos de desânimo.

Às minhas irmãs de coração, Marina e Natália, a presença sempre incondicional e pelas revisões e diagramações.

A Aina, a inspiração e a coragem.

Aos meus queridos amigos Ana, Anna e Nicolas, as incontáveis tardes de estudo e de conversas úteis (e inúteis também).

À Maribel pelas palavras sempre encorajadoras

À Marc, Marie e Marthe que, mesmo à distância, sei que torcem por mim.

Ao Erwan pela amizade e apoio técnico.

Ao poeta e amigo Paco Cac, que me ajudou a ver a dimensão real das coisas.

A todas as crianças que me inspiraram, especialmente, ao Guilherme e ao Henrique.

À minha querida orientadora, Maria da Glória, que, com toda a gentileza e a alegria que lhe são particulares, guiou-me nesta descoberta.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEDLE, que tanto contribuíram com os nossos encontros e conversas.

Ao CNPq pelo apoio financeiro concedido.

Aos colegas da Escola Francesa de Brasília, especialmente à Caroline D. e Aline G.

E finalmente, a Escola Francesa de Brasília que, na formação oferecida mas também no conflito, me permitiu crescer profissional e pessoalmente.

Obrigada sinceramente a todos! Sem cada um de vocês este trabalho não seria possível.

## RESUMO

Esta dissertação me permitiu explorar dois eixos de reflexão. No primeiro exploro uma concepção política do bilinguismo e reflito sobre a relação entre língua e cultura/nação. Concebo que um indivíduo possa possuir múltiplas lealdades (JEFFERESS, 2012; PASHBY, 2012), ultrapassando a lógica linear entre língua e cultura por muito tempo hegemônica. Somente um olhar complexo é capaz de entender essa nova dinâmica do mundo globalizado (GARCIA, 2009; SANTOS; MENESES, 2009; MORIN, 2002, 2011). As escolas bilíngues surgem para responder a essa nova configuração do mundo e das suas relações. Diante da expansão da demanda por escolas bilíngues, amplia-se também sua missão. Mais do que ensinar duas línguas, elas também ajudam os estudantes a se tornarem “globais e cidadãos responsáveis à medida que aprendem a funcionar através de culturas e palavras.” (GARCIA, 2009, p. 9). Diante desse panorama, o bilinguismo é um assunto da atualidade, e o volume de publicações na área é o reflexo disto. Existe, no entanto, uma lacuna que nos leva ao segundo eixo de reflexão. O principal objetivo desta pesquisa é ajudar a preencher esta lacuna apresentando e analisando uma metodologia pedagógica de ensino de uma língua estrangeira para crianças. Busco entender como, com base em uma metodologia adaptada à idade das crianças e no âmbito de princípios que veem, no aprendiz, um agenciador do seu próprio processo de ensino-aprendizagem (PIAGET, 1969; FREIRE, 1977), a língua estrangeira ganha sentido e significado em um universo que se constitui, aos poucos, bilíngue. Para tanto, baseio-me na perspectiva discursiva e sociointeracionista (BAKHTIN, 1992, 2003, 2005; BENVENISTE, 2005; FARACO, 2009). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que usa a metodologia da pesquisa-ação devido ao seu caráter coformativo e espiralado (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). Concluí, ao final da pesquisa, que os códigos que regem a interação entre aprendiz e professor podem ser estabelecidos de forma a favorecer um diálogo genuíno entre os participantes. Também pude concluir que, para o ensino centrado na oralidade, a escolha do suporte adequado é relevante para atingir os objetivos desejados, sendo a imagem um recurso muito rico. Os objetivos, por sua vez, devem ser claros e fixados previamente.

Palavras-chave: LE para crianças. Bilinguismo. Ensino-Aprendizagem. Metodologia de Ensino. Oralidade. Imagens. Sociointeracionismo. Pesquisa-ação.

## ABSTRACT

I explore two lines of thought within this dissertation. First, I develop a political conception of bilingualism and reflect on the relationship between language and culture/nation. I conceive the fact that an individual can hold multiple loyalties (JEFFERESS, 2012; PASHBY, 2012), which exceeds the linear logic of language and culture. This new dynamic of a globalized world can only be understood by taking a complex look (GARCIA, 2009; SANTOS; MENESES, 2009; MORIN, 2002 & 2011). Bilingual schools appear to be responding to this new world order and consequent relationships. The number of bilingual schools has surged to meet the growing demand. Not only do they teach both languages, they also help students to develop into "global citizens responsible to such an extent that they learn to work across cultures and words" (GARCIA, 2009, p. 9). Confronted with this panorama, bilingualism is a hot topic as reflected by the amount of literature on the subject. There exists, however, a gap which leads to the main objective of the second line of thought: to present and analyze a methodology for teaching a foreign language to children. I attempt to understand this by following a methodology adapted to student age and principles which considers learners as active subjects in their own learning process (PIAGET, 1969; FREIRE, 1977). Foreign languages are gaining meaning in a universe that is gradually becoming bilingual. For this purpose, I rely on the interactional and discursive social perspective (BAKHTIN, 1992, 2003 & 2005; BENVENISTE, 2005; FARACO, 2009). This research is qualitative and employs research-action methodology given its spiral-and co-formative characteristics (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). I conclude that codes governing interactions between learner and teacher can be established in order to promote real dialogue between the participants. I also conclude that the choice of suitable media is fundamental in achieving the goals set in oral teaching, with the image a rich educational resource. In turn, objectives must be clearly defined in advance.

Keywords: LE for children. Bilingualism. Teaching / learning. Teaching methodology. Orality. Images. Social-interconnectedness. Research-action.



## RÉSUMÉ

Deux axes de réflexion ont été exploités au long de cette dissertation. Dans un premier temps je développe une conception politique du bilinguisme et je réfléchis sur la relation entre langue et culture/nation. Je conçois qu'un individu peut détenir de multiples loyautés (JEFFERESS, 2012; PASHBY, 2012), ce qui dépasse la logique linéaire entre langue et culture. Cette nouvelle dynamique du monde globalisé ne peut être comprise que par un regard complexe (GARCIA, 2009; SANTOS; MENESES, 2009 ; MORIN, 2002, 2011). Les écoles bilingues apparaissent pour répondre à cette nouvelle configuration du monde et à ses relations. Face à l'expansion de la demande d'écoles bilingues, s'accroît aussi leur mission. Plus qu'enseigner deux langues, elles aident les élèves à devenir "globaux et des citoyens responsables dans la mesure où ils apprennent à fonctionner à travers les cultures et les mots" (GARCIA, 2009, p. 9). Face à ce panorama, le bilinguisme est un sujet d'actualité et la quantité de publications sur le sujet en est un reflet. Il y a, malgré tout, une lacune, ce qui nous amène au deuxième axe de réflexion dont le principal objectif est de présenter et analyser une méthodologie pédagogique d'enseignement d'une langue étrangère pour enfant. Je cherche à comprendre comment, suivant une méthodologie adaptée à l'âge des élèves et des principes qui considère l'apprenti comme un sujet actif dans son propre processus d'apprentissage (PIAGET, 1969; FREIRE, 1977), la langue étrangère gagne du sens dans un univers qui se constitue, peu à peu, bilingue. À cet effet, je m'appuie sur la perspective discursive et socio interactionniste (BAKHTIN, 1992, 2003, 2005; BENVENISTE, 2005; FARACO, 2009). Il s'agit d'une recherche qualitative qui, par son caractère spiralaire et co-formatif, utilise la méthodologie de la recherche action (BARBIER, 2007; THIOLENT, 2011). Je conclus que les codes qui régissent les interactions entre apprenti et enseignant peuvent être établis de façon à favoriser le dialogue authentique entre les participants. J'ai aussi pu conclure que, pour un enseignement centré sur l'oral, le choix des supports adaptés est fondamental pour atteindre les objectifs établis, étant l'image une ressource pédagogique très riche. Les objectifs, à leur tour, doivent être clairs et fixés d'avance.

Mots-clés: LE pour enfants. Bilinguisme. Enseignement/Apprentissage. Méthodologie d'enseignement. Oralité. Images. Socio-interctionnisme. Recherche action.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – A Fundamentação Teórica e a Análise de Dados .....	7
Tabela 2 – Línguas Vivas .....	14
Tabela 3 – Temas .....	49
Tabela 4 – Objetivos e Conteúdos em Linguagem oral e Escrita .....	54
Gráfico 1 - Estrutura do B.O. ....	57
Tabela 5 - Le Livret Scolaire .....	59
Tabela 6 – O Procedimento da Pesquisa-Ação .....	67
Gráfico 2 - O Blog .....	72
Gráfico 3 - Tema Aglutinador .....	78
Gráfico 4 - Gêneros Primários e Secundários .....	81
Tabela 7 – Atividades .....	83
Tabela 8 – Entrevista 1 .....	87
Tabela 9 - Entrevista 2 .....	87
Tabela 10 – Léxico Animais .....	89
Tabela 11 – Sequências didáticas .....	90
Tabela 12 – Exemplo 1 .....	97
Tabela 13 – Exemplo 2 .....	98
Tabela 14 – Exemplo 3 .....	100
Gráfico 5 – As imagens .....	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>7</b>
1.1 LEALDADES MÚLTIPLAS.....	8
1.1.1 Concepção de Bilinguismo .....	20
1.2 O DIÁLOGO E A ORALIDADE .....	23
1.2.1 O Diálogo .....	24
1.2.2 Oralidade e Coerência no Texto Oral .....	33
1.2.3 O Oral.....	35
1.3 A PALAVRA, O PENSAMENTO E A FALA .....	36
1.3.1 O Pensamento e a Fala .....	36
1.3.2 A Palavra .....	40
1.3.3 A Palavra no Processo Educativo .....	42
1.4 MATERIAL DIDÁTICO .....	44
<b>CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL METODOLÓGICO.....</b>	<b>62</b>
2.1 A PESQUISA-AÇÃO: SEUS PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS.....	62
2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	70
2.2.1 As Produções das Crianças.....	70
2.2.2 O Diário de Campo .....	74
2.2.3 Entrevistas com os Aprendizes .....	74
2.3 ASPECTOS ÉTICOS.....	76
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>77</b>
3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	77
3.2 A INTERAÇÃO .....	95
3.3 AS IMAGENS .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

O mestrado surgiu no meu percurso profissional como uma necessidade de sistematizar, de forma mais embasada teoricamente, a experiência que vinha acumulando ao longo dos anos de prática docente. Com uma formação inicial em Antropologia comecei, aos 20 anos, a ensinar a língua francesa em cursos particulares e, posteriormente, em instituições de ensino de línguas. Tive um ano de experiência no Centro de Línguas do DF e, depois, ensinei na Aliança Francesa por 4 anos. Em 2013, já havia lecionado por 8 anos na Escola Francesa de Brasília. Esse percurso foi repleto de descobertas, de erros e de tropeços. Fui confrontada com as mais diferentes situações e busquei, no dia a dia, respostas e soluções para cada uma delas, às vezes, acertadas, outras, nem tanto. Eu, aos poucos, ia me descobrindo e me tornando professora.

A impressão que guardo é que, tateando e buscando, na maior parte das vezes de forma autônoma, aprendi muito. Quando olho para trás, mal reconheço a professora daquele primeiro ano de Secretaria de Educação. Hoje, mais consciente do desafio que a nossa profissão representa no mundo contemporâneo, sou mais crítica e menos tolerante perante as minhas próprias limitações. Acredito que esta dissertação é o retrato desse percurso.

Aquilo que aprendi com professores e alunos no decorrer dos anos está na professora que sou hoje. Ancorada, em um primeiro momento, exclusivamente na prática, senti que a teoria foi, para mim, fazendo-se necessária por vários motivos. As mais diversas situações e dificuldades que o professor encontra dentro de sala de aula, ou ainda, nos embates políticos, teóricos e pedagógicos com os quais o professor certamente é confrontado na sua prática profissional, levaram-me a buscar recursos mais estruturados, documentos de referência e teorias. Dessa forma, posso dizer que parti da prática e, dela, fui construindo – e continuo construindo – o meu *savoir-faire*<sup>1</sup>.

Quando digo *savoir-faire*, quero me referir à experiência pedagógica com o ensino de línguas, que pode ser sistematizada para que possa ser descoberta por outros professores. As várias metodologias pesquisadas e experimentadas

---

<sup>1</sup> *Savoir-faire* é uma expressão francesa que faz referência aos conhecimentos e aos meios acumulados com a experiência e colocados em prática para desenvolver uma prática qualquer (prática + teoria).

influenciaram na composição daquilo que seria o modo de fazer que corresponde ao meu percurso e à heterogeneidade que encontrei nos alunos. Nesse modo de fazer, transversalidade é palavra-chave. A transdisciplinariedade também está impressa tanto nas páginas desta dissertação, como na metodologia que busco apresentar e desenvolver. Podemos responder à complexidade do mundo e do processo de ensino-aprendizagem incorporando visões e abordagens e ampliando olhares e falas.

Acredito ser essa a vocação deste trabalho, contar a minha história, o meu modo de fazer, reconhecendo a importância que as experiências, os modos de fazer dos outros tiveram no meu processo. Sinto-me motivada a contar a minha própria experiência. Ela é uma entre tantas outras igualmente enriquecedoras. Cada professor, com seu percurso e em sua realidade concreta, encontra os seus próprios desafios e caminhos. Cada um deles tem a sua própria história para contar. Cada história contada ajuda a revelar um fio da teia que é o nosso modo de ensinar.

Esta dissertação, por exemplo, ganha vida em um contexto global, mas é localmente que busco entender esse processo. A forma como lidamos com os movimentos universais é construída com base em nossa realidade educativa, linguística e cultural, ou seja, localmente. Devemos, portanto, valorizar as experiências e as histórias de dentro. O possessivo “nosso” utilizado acima não pretende excluir os outros. Ao contrário, reconhece que toda leitura de mundo é feita por uma lente local, mesmo que buscando compreender o global.

Diante disso, quantos mais contarem a sua experiência, mais podemos avançar nessa ciência que, como muitos aclamam, apresenta a possibilidade de termos um mundo mais equilibrado e harmônico. As ciências aplicadas, por estarem intimamente ligadas à prática, possuem essa riqueza, e o mestrado em Linguística Aplicada permite contar a minha história, que inclui a Escola Francesa de Brasília, onde eu tive a oportunidade de trabalhar em um contexto que me foi muito revelador e desafiante. Pelos questionamentos e respostas que essa prática me possibilitou, posso afirmar que foi no decorrer dessa experiência que me consolidei como professora e em que as motivações para esta dissertação tiveram origem. Vou, portanto, dedicar algumas linhas para fazer uma breve apresentação desse contexto de trabalho e levantar alguns aspectos que se revelaram marcantes no meu processo.

Durante quatro anos, fui responsável pelas duas primeiras classes da Educação Infantil. Dividia essa tarefa com outra professora. Ambas devíamos, simultaneamente, assegurar o ensino em francês e em português. Durante as cinco horas diárias do tempo escolar, as duas professoras se revezavam nas duas classes iniciais ou se encontravam ao mesmo tempo diante dos mesmos alunos. Esse momento pode ser chamado de *duette*<sup>2</sup>. À parte de toda a complexidade da organização dos horários e das tarefas, que não vou explorar neste texto, gostaria, para contextualizar a origem concreta desta pesquisa, de levantar, brevemente, alguns aspectos que me parecem, hoje, interessantes para serem compartilhados.

Éramos, portanto, para o mesmo grupo de alunos, duas professoras. Eu lecionava em português, e minha colega, em francês. Partíamos do princípio de que a língua materna (doravante, LM) deveria ser estruturada antes de proporcionarmos uma imersão mais importante e estruturante na língua estrangeira (doravante, LE). Por essa razão, a proporção do tempo de exposição em português para os pequenos lusófonos era maior do que em francês e inversamente para os pequenos francófonos. Durante o primeiro ano da Educação Infantil, encontrávamos, assim, uma proporção de 60% de exposição na LM ou L1 e de 40% na LE ou L2<sup>3</sup>.

Fizemos essa opção com base na constatação de que as crianças, aos 3 e 4 anos, ainda estavam estruturando a LM e que, portanto, era interessante dar mais suporte para esse processo. Era desejável valorizar, entre outras coisas, o lugar de fala da criança. Poder comunicar na LM garantia um sentimento de segurança na criança na medida em que ela compreendia e se sabia compreendida. Fomos percebendo também que, quanto mais atenção dávamos ao português nos anos iniciais, melhor e mais rápida era a evolução das crianças em língua francesa. Além dos aspectos levantados acima, também podíamos, na LM, trabalhar a fonética, a gramática e a diversidade lexical, ou seja, aspectos estruturais e formais da língua,

---

<sup>2</sup> Originalmente, encontramos o nome *doublette* para essa modalidade de ensino bilíngue. A pesquisadora Laura Uribe, no entanto, propôs uma modificação do termo inspirada na definição que encontramos no universo musical, em que fica evidenciada a igualdade estatutária dos dois músicos/professores e o equilíbrio de instrumentos/línguas.

<sup>3</sup> Durante a dissertação estarei utilizando essencialmente as siglas LM e LE para designar respectivamente a língua portuguesa do Brasil e a francesa da França já que, para esta pesquisa considerarei crianças brasileiras, morando no Brasil e que tinham contato com a língua francesa apenas na escola e durante as nossas aulas particulares. Quando falo da Escola Francesa de Brasília, no entanto, existe a necessidade de incorporar L1 e L2 na tentativa de expor a complexidade daquela realidade escolar na qual, por vezes, nem o português do Brasil nem o francês é a língua materna da criança.

sempre buscando privilegiar a expressão<sup>4</sup>. A norma não era prioridade, uma vez que o que nos interessava favorecer era o espaço de fala de cada criança. A forma que encontramos para abordar esses aspectos foi desenvolvida com a ajuda de pesquisadores, de inspetores e de colegas da área. Esse é um tema que eu gostaria de desenvolver em uma pesquisa posterior.

Os professores trabalhavam de forma complementar. O professor na LM e o professor na língua-alvo (francês) se articulavam em várias esferas do trabalho de sala de aula. A organização do tempo e a repartição das competências<sup>5</sup> a serem abordadas eram objetos de longas reuniões. Foi esse trabalho coordenado e em igualdade de *status* que chamei de prática bilíngue dos professores<sup>6</sup>.

Essa prática apenas pode existir quando há intenção e convicção da sua importância por parte dos professores e da direção da escola. Tive a ocasião de trabalhar com dois perfis de equipe. Em um primeiro caso, as professoras desenvolviam esse trabalho, que vê as duas línguas em interação. Tinha-se a convicção de que cada professora representava uma das duas línguas trabalhadas na escola e que, portanto, a interação e a relação que as professoras estabeleciam representavam, de alguma forma, a relação das duas línguas. Em um segundo caso, a professora com quem trabalhava tinha uma concepção bem diferente. Nas suas conduta e fala, estavam presentes, de forma sistemática, a subordinação do português em relação ao francês. Não somente no que concerne ao professor, mas também aos documentos que estruturavam o trabalho do professor, à legitimidade para falar com os pais e aos espaços de diálogo com a direção, a diferença de *status* estava presente e entremeando as relações em todas as esferas, certamente, muitas vezes, de forma subjetiva, o que elevava essas percepções ao *status* de sentimento e de impressões, ou seja, retirando-lhe a credibilidade. Um exemplo concreto pode ser dado para explicitar esse caso.

---

<sup>4</sup> No subcapítulo 2.2.1, desenvolverei um pouco mais esta questão com a ajuda de Bakhtin (1992) que diferencia a Linguística e a Translinguística, duas disciplinas distintas, mas em constante relação.

<sup>5</sup> Retomo o termo encontrado tanto no documento de referência do professor e disponível no Ministério da Educação francês, quanto no documento entregue aos pais periodicamente (o *livret scolaire*/o boletim). Esses documentos serão mais explorados na fundamentação teórica. Competência é então considerada, neste trabalho, como as habilidades que devem ser trabalhadas ao longo de um determinado período e sobre as quais os aprendizes serão avaliados.

<sup>6</sup> Pôster intitulado *O bilinguismo na educação infantil: por uma prática bilíngue dos docentes* apresentado durante o Colóquio Internacional Contatos de Línguas: mobilidades, fronteiras e urbanização, em outubro 2013.

As reuniões pedagógicas que aconteciam, aproximadamente, uma vez por mês eram, e ainda o são na data em que escrevo, em francês. Os novos professores de português, no entanto, não sabiam falar e nem compreendiam a língua francesa. Depois da minha saída da escola, nenhum professor de português falava ou compreendia o francês. As reuniões continuavam, no entanto, em francês. Essa supressão da voz e, portanto, a redução da diversidade epistemológica é, neste caso, inegável. Sem entrar mais vivamente no assunto, apoio-me em Santos e Meneses (2009), à guisa de conclusão desse assunto.

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 23)

Essa experiência me permitiu descobrir universos distintos, porém, complementares nesta dissertação. Por um lado, a riqueza de possibilidades pedagógicas no ensino de uma língua para crianças ainda não alfabetizadas. Foi esse universo que me levou ao mestrado em Linguística Aplicada. Por outro lado, outro universo brotou do confronto identitário interno diante dos processos de silenciamento e de conquista de um lugar de fala vividos. Esses dois universos são desenvolvidos nesta dissertação.

Esta pesquisa se torna relevante principalmente em dois âmbitos. Em primeiro lugar, este trabalho está inserido em uma perspectiva ampla que o torna apreensível de forma significativa contemporaneamente. A relação língua/nação pode ser concebida hoje dentro da recente noção de cidadão global que alerta para o perigo de toda simplificação. Concebo a lente da complexidade como a única capaz de entender a diversidade do mundo hoje. Abordarei esse aspecto no primeiro capítulo da fundamentação teórica.

Em segundo lugar convido o leitor, considerando o contexto acima, a explorar algumas repercussões dessa nova forma de estar no mundo educacional hoje. Com demanda expressiva e em expansão por uma educação bilíngue, as crianças iniciam o aprendizado de uma L2 de forma cada vez mais precoce. Como abordar e trabalhar a L2 com crianças ainda não alfabetizadas (de 3 a 6 anos)? Pretendo trazer elementos ao longo dos próximos capítulos que permitirão esboçar uma



possível resposta a essa pergunta. Diante da aproximação teórica que proponho e da leitura que ela permite fazer dos dados, entendo que a principal importância deste trabalho está em contribuir com a construção de novas práticas pedagógicas que levem em consideração as particularidades do nosso tempo e do nosso espaço.

Considerando a idade das crianças envolvidas nesta pesquisa, posso definir três objetivos distintos para esta pesquisa: 1) discutir e refletir sobre as especificidades do fazer pedagógico com crianças de 3 a 7 anos; 2) observar como as crianças constroem sentido na LE; 3) refletir sobre como favorecer a expressão por meio da superação das lacunas linguísticas. Diante desses objetivos, defini três perguntas: 1) quais atividades e segundo quais princípios o professor pode captar a atenção e o interesse das crianças? 2) de que maneira, na escolha das atividades, o professor pode promover a construção de sentidos na LE? 3) Como o professor pode atuar de forma a preencher as lacunas linguísticas?

Para alcançar tais objetivos e tentar responder a essas perguntas, a presente dissertação está organizada em cinco partes. Esta Introdução buscou contextualizar esta dissertação no percurso profissional desta pesquisadora e apresentar os objetivos e as perguntas de pesquisa. O Capítulo 1, *Fundamentação Teórica*, busca explicitar a teoria que servirá de pano de fundo para esta pesquisa. Ele está organizado em quatro subcapítulos. O primeiro, intitulado *Lealdades Múltiplas*, discute um contexto mais amplo em que apresento a perspectiva por meio da qual o ensino de uma LE foi considerado. O segundo, *O Diálogo e a Oralidade*, define os fundamentos e os conceitos de base do ensino de uma LE dando ênfase à interação. O terceiro, *A Palavra, o Pensamento e a Fala*, traz as contribuições acerca dos processos internos e culturais da apreensão das palavras e da fala. Por último, o quarto subcapítulo, *Material Didático*, é dedicado a definir e a estabelecer os objetivos que guiaram as aulas. No Capítulo 2, *Referencial Metodológico*, apresento a metodologia que permitiu a leitura dos dados. A pesquisa-ação se impôs neste processo diante da característica das aulas. No Capítulo 3, analiso os dados obtidos pelo viés apresentado na fundamentação teórica. As perguntas de pesquisa são respondidas ao longo das páginas. A análise de dados está organizada em 3 partes: *Sequência Didática*, *Interação* e *Imagens*. Uma breve Conclusão aponta tanto os resultados da pesquisa, como as possibilidades de continuação que ela abre.

## CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta fundamentação teórica está organizada em quatro subcapítulos, cada uma delas buscando atender a uma questão teórica. Na primeira parte, intitulada *Lealdades Múltiplas*, discuto o perigo da hipersimplificação, que não responde à complexidade do real. A perspectiva monolinguística representa essa hipersimplificação por ver, na língua e na nação, uma relação linear. Com a ajuda de autores de diversas áreas como Ziegler (2008), Morin (2002, 2011), Santos e Meneses (2009) e Garcia (2009) – esta, professora pesquisadora de Educação Bilíngue na universidade de Columbia –, traço algumas reflexões que vão compor o desenho de uma nova perspectiva, de um novo olhar, desta vez, complexo. Nesse cenário, a escola bilíngue possui um papel central. Encerro fazendo uma discussão sobre a escola bilíngue e definindo bilinguismo. Pretendo com esta parte contextualizar e justificar em um âmbito mais amplo a importância deste trabalho.

Os demais subcapítulos completam essa exploração e estão, cada um deles, mais diretamente relacionados à uma parte da análise de dados. O quadro a seguir permite visualizar esta relação que, é importante dizê-lo, não é estanque mas dialoga com o todo.



Tabela1: A Fundamentação teórica e a Análise de dados.  
Autoria: A AUTORA

O segundo subcapítulo, intitulado *O Diálogo e a Oralidade*, pretende explicitar as características do diálogo, definir aquilo que entendo por oralidade e oral, refletir sobre a forma como aprendemos as palavras e como construímos coerência em um texto oral. Com a contribuição de autores como Bakhtin (1992, 2003, 2005), Vygotski (2008), Buber (1982), AmatuZZi (1989), Faraco (2009), Marcuschi (2007, 2010), entre outros, abordo essas questões, além de tentar estabelecer-lhes um vínculo

com o processo educativo. O terceiro, intitulado *A Palavra, o Pensamento e a Fala*, busca articular o conteúdo interior e a objetivação exterior. Procuo especificar, no interior da relação que estabeleço entre pensamento e fala, aqueles aspectos que serão relevantes à nossa reflexão. Abordo para tanto a mediação do adulto e a importância da manipulação. No quarto, intitulado *Material Didático*, apresento e busco explicitar os documentos que nortearão a elaboração das aulas que subsidiam esta pesquisa. Uma reflexão sobre material didático, contexto, educação e sequência didática se fazem necessárias.

Este Capítulo 1 busca, dessa forma, trazer discussões que, além de elucidar a perspectiva sobre a qual ancoo minhas reflexões, constituem importante ferramenta para a leitura dos dados. Começemos, portanto, essa exploração.

## 1.1 LEALDADES MÚLTIPLAS

O passaporte é a parte mais nobre do homem. Inclusive, um passaporte não se fabrica tão facilmente quanto um homem. Um ser humano pode ser fabricado em qualquer parte, da maneira mais irresponsável e sem motivo aparente; um passaporte, não. Reconhecemos o valor de um bom passaporte, enquanto que o valor de um homem, quão grande seja ele, não é necessariamente reconhecido.<sup>7</sup> (BRECHT, 1972/2006, p. 9)

Aprender várias línguas é uma necessidade, hoje, imperativa. Não seria para convencer o leitor que me proponho ao exercício de sistematizar algumas razões que justificariam essa necessidade. O objetivo deste capítulo está em propor uma forma de entendimento das questões relativas a língua, a nação e a identidade e, por meio do arcabouço teórico decorrente, levar a entender a importância da aprendizagem de uma LE.

Para tal empreitada, começo citando Leffa (1999) que, em seu artigo intitulado *O Ensino das Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional*, publicado em 1999, escreve

---

<sup>7</sup> Le passeport est la partie la plus noble de l'homme. D'ailleurs, un passeport ne se fabrique pas aussi simplement qu'un homme. On peut faire un homme n'importe où, le plus étourdiment du monde et sans motif raisonnable; un passeport, jamais. Aussi reconnaît-on la valeur d'un bon passeport, tandis que la valeur d'un homme, si grande qu'elle soit, n'est pas forcément reconnue. (Todas as traduções, cujos originais estão em nota de rodapé, são traduções livres feitas por mim).

Os brasileiros somos muitas vezes criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade. É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros. (LEFFA, 1999, p. 2)

Considero esse pensamento muito interessante por ter encontrado eco nos meus próprios pensamentos. De alguma forma durante o meu percurso profissional, sentia-me valorizando e divulgando a cultura do outro em detrimento da minha. Convido o leitor a me acompanhar na trajetória que me permitiu entender esse sentimento e abordá-lo sob outra óptica, desta vez, em consonância com o mundo globalizado e plurilíngue.

Entendo, atualmente, que essa questão não deva ser colocada nos termos utilizados pelo professor Leffa (1999). Não se trata de servir, de não servir ou de a quem servir. O eco que encontrava no meu próprio pensamento era consequência de um sentimento mais amplo que está, hoje, impresso em livros das mais diferentes áreas. Posso citar, como exemplo, o livro *La Haine de L'occident* (2008), de Jean Ziegler. Esse emérito professor de Sociologia da Universidade de Genebra e membro do comité consultivo do Conselho dos Direitos Humanos da ONU mostra as origens e as consequências, no meio diplomático, da recusa de alguns países do Sul em receber ajuda por parte dos países ocidentais. Em uma espécie de consciência coletiva que renasce depois de muitos séculos de exploração e de sofrimento diante do que Ziegler (2008) chama de esquizofrenia do Ocidente, os países do Sul se revoltam e recusam ajuda. Para o autor, essa raiva não é patológica. Ao contrário, inspira discursos estruturados e racionais enquanto o Ocidente permanece paralisado diante dessas manifestações identitárias.

Segundo Ziegler (2008), dois motivos são responsáveis por esse tipo de reação. O primeiro deles é o ressurgimento de uma memória machucada do Sul. O segundo é a insuportável contradição entre demografia e poder, configuração na qual os ocidentais dominam o mundo. A oposição nós x eles foi historicamente construída e apresenta uma realidade cruel que deve ser enfrentada em um mundo globalizado.

O pensador Boaventura de Sousa Santos, por sua vez, possui importantes publicações que vão tratar dessa mesma questão. Esse professor português de Filosofia e Direito introduz o seu livro *Epistemologias do Sul* (2009) explicando que, nos dois últimos séculos, existiu e ainda existe uma epistemologia dominante. Com base nessa afirmação, ele pergunta por que essa epistemologia dominante eliminou, da reflexão epistemológica, o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento e quais foram as consequências dessa descontextualização. A epistemologia dominante, ou seja, a que se pretende universal, é a ocidental, colonial e capitalista. Essa universalidade, segundo o autor, apenas pôde ser alcançada pela força e eliminou todas as outras epistemologias, que se tornaram marginalizadas.

Jefferess (2012), professor de Estudos Culturais na universidade canadense British Columbia, fala em violência das formas eurocêntricas de universalismo. Segundo esse autor, o Ocidente apresenta, ao mundo, uma única forma de modernidade. Essa simplificação, uma única história<sup>8</sup>, exclui outras perspectivas e vozes.

As relações de poder nas quais estão submergidas as relações entre Norte/Sul, desenvolvido/emergente/subdesenvolvido, rico/pobre, aquele que ajuda/aquele que é ajudado, encontram reflexo no ensino das línguas modernas. Pela óptica levantada pelos autores supracitados, podemos concordar com Leffa (1999) no que diz respeito à falta de clareza quanto à direção da intenção que motiva a aprendizagem de uma LE. Estaríamos nos submetendo à língua/cultura do outro? Estaríamos contribuindo com a lógica dicotômica da apropriação/dominação aplicada às terras coloniais?

Certamente, a perspectiva apresentada pelos autores supracitados é uma faceta real do problema<sup>9</sup>. No entanto, podemos desenhar um panorama no qual o aprendizado de uma LE ganha outro significado. É com a contribuição dos estudos ditos pós-coloniais e de autores como Morin (2002, 2011), Bourdieu (1996), Garcia

---

<sup>8</sup> A escritora Chimamanda Adichie (2009) faz um interessante relato que aborda esta questão e cujo título é *The danger of a single story*.

<sup>9</sup> Tenho especial interesse pela linha de pesquisa pós-colonialista e acredito ser este um caminho fértil para a dissolução da desigualdade política, social, cultural e econômica que encontramos hoje no mundo. Não é, portanto, para diminuir a importância desta que apresento outra perspectiva. A perspectiva que segue é aquela que me permite fazer as análises necessárias. Espero ter outra oportunidade para refletir e desenvolver melhor a perspectiva abordada por Santos, por Jefferess e por Ziegler (2008), entre outros.

(2009), entre outros, que pretendo esboçar as linhas desse novo panorama. Abordarei, para tanto, a noção de diversidade, de complexidade, de polifonia e de heteroglossia.

Podemos ler, nos autores contemporâneos, teorizações sobre a dinâmica global do pensamento ocidental moderno universalizado a partir das grandes navegações e da “descoberta<sup>10</sup>” do Novo Mundo. Foi nesse momento que as relações entre os dois mundos, nos campos econômico, científico e jurídico, ganharam a forma atual. Essa foi a origem dos sentimentos e dos pensamentos abordados acima. Com a explosão tecnológica e suas consequências, já começamos a teorizar sobre o que seria uma Nova Era. Por ser uma mudança em processo, não possuímos, modo geral, o distanciamento necessário para entender essa realidade e o que ela implica. Já podemos, no entanto, apontar alguns fatores, palavras, características que fazem parte dessa nova realidade.

Jefferess (2012) opina, por exemplo que, no novo imperialismo, a forma de comunicação mudou, as palavras mudaram. Substituímos o discurso de raça, de inferioridade de linguagem e de dependência por diversidade cultural, *nation-building* e cidadão global. As relações globais são vivenciadas de forma distinta. A visão dualista não responde, doravante, às perguntas e questões do mundo moderno. Não pretendo, com essa afirmação, sugerir que os eventos históricos do passado devam ser esquecidos, ou que já tenham sido superados. De forma alguma. Um novo momento histórico não exige que deixemos de lado o passado. Muito pelo contrário, os eventos do passado devem ser trazidos para o presente e entendidos no presente, criticamente.

As ideias circulam a velocidades inimagináveis. Hoje, uma ideia, em pouco tempo, dá a volta ao mundo e pode ser lida, relida, citada, aceita ou refutada. O tempo do homem é, portanto, diferente do tempo das máquinas e diferente do tempo da História. É nesse amálgama de tempos diferentes e interactantes que fazemos e refletimos sobre a nossa experiência no mundo. Podemos conceber, dessa forma, que existam, concomitantemente, duas lógicas: uma bem consolidada e difundida e outra sendo gestada e, aos poucos, ganhando vida. Considero ser importante tentar explicitar alguns pontos que participam dessa nova forma de ler o mundo e de ler a

---

<sup>10</sup> Uso o termo “descoberta” por ser amplamente difundido. Acredito, no entanto, que a palavra “invasão” seria mais coerente com os fatos ocorridos nos territórios que vieram a ser coloniais.

nossa própria leitura do mundo. Iniciarei tal tarefa abordando a relação nação/língua e, posteriormente, a noção de diversidade.

O vínculo do monolinguismo com o sentimento de nacionalidade remonta à Grécia Antiga. Os autores Casevitz e Charpin (2001) falam sobre a relação entre unicidade, sentimento de comunidade e cidade:

A unidade se funda na oposição aos bárbaros: a língua está além dos dialetos, os gregos se compreendem entre si. O falar grego é comum a todas as cidades: o grego é compreensível a todos os gregos, e diferente das línguas dos bárbaros.

O sentimento de unidade se funda também, desde os primeiros textos epigráficos ou literários, na existência de um alfabeto comum, apesar de pequenas diferenças. Mais profundamente, porém, a unidade linguística de alguns grupos dialetais e, para além do grego, se apoia num sentimento de comunidade; não somente, é claro, a comunidade religiosa ancorada nos grandes santuários, mas também a comunidade do patrimônio literário conservado pelo ensino.... Mais precisamente, o ensino clássico visa [a] formar um cidadão capaz de participar da vida da cidade na *ágora*, local de reunião. A ação política está na origem do ensino dos sofistas atentos à arte de persuadir, portanto, à arte de falar corretamente. A língua bem cedo se misturou à vida da cidade, que viu nela matéria a ser legislada, como tudo o mais. (CASEVITZ; CHARPIN, 2001, p. 28-29)

Podemos identificar, nessa citação, a relação linear que se estabelecia na Grécia Antiga entre língua e nação. Os gregos, falantes da língua grega, viam-se em oposição aos “outros”, bárbaros, que não falavam a língua grega. A língua era vista como um elemento aglutinador e diferenciador. Ela marcava o limite entre o nós e o outro. Essa realidade se perpetuou e ancorou o que posteriormente seria a formação dos Estados Modernos. Já mais recentemente, no Brasil, também temos exemplos claros de como o governo oprimiu e reprimiu manifestações culturais e linguísticas que não as de origem portuguesa, como, por exemplo, o massacre das línguas indígenas buscando uma identidade nacional.

Nas palavras de Morin (2011, p. 15), “um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes”. Podemos identificar os comportamentos mutilantes no exemplo descrito acima, resultado de uma hipersimplificação, a do monolinguismo. Concordo com Morin (2011, p. 15) quando ele diz que “a patologia moderna da mente está na hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real”.

Jefferess (2012) nos convida a fazer um exercício que retomo brevemente. Ele propõe que olhemos os nossos computadores, nossas xícaras de café, nossas roupas, nosso carro e veremos quão interdependente é a nossa realidade e a nossa história. Essa interdependência é amplamente vivida hoje em dia. As bases dessa relação surgiram em um passado histórico recente. Não devemos continuar entendendo essas relações com o olhar da unicidade, do mono. Reconhecer a interdependência significa reconhecer a complexidade. Essa complexidade está presente nas relações globais e também nos indivíduos, no macro e no micro.

Nessa perspectiva, Morin (2011) nos alerta para a importância de observarmos o real. Apesar de todas as ações simplificadoras que acumulamos na história da civilização moderna, o real é complexo. Incorporar essa complexidade no pensamento científico traduz-se em uma necessidade para que possamos nos situar no mundo moderno. A diversidade é, portanto, um importante conceito dessa Nova Era que reconhece experiências complexas de identidade. Ainda nas palavras pesquisador francês “precisamos enfrentar a complexidade antropossocial, e não dissolvê-la ou ocultá-la” (MORIN, 2011, p. 14). Para enfrentar essa complexidade, devemos transcender a identidade nacional (PASHBY, 2012). O cidadão hoje possui múltiplas lealdades. Uma lealdade única é restritiva e não responde à riqueza e à diversidade das experiências da vida humana na prática.

Uma simples pergunta, como “de onde você é?”, pode causar certo desconforto. Nascida no Brasil de mãe e de pai brasileiros, eu poderia responder de forma simplificada, como, por vezes, realmente faço: “sou brasileira”. Não existe mentira nisso. Realmente, sinto-me brasileira e, na minha Carteira de Identidade, lê-se “brasileira”. Ao olhar mais de perto, no entanto, encontro uma teia de idas e vindas durante gerações que também constituem aquilo que sou no mundo e que também representam formas de lealdade. Em fases importantes da minha vida, tive experiências fora do Brasil. Por um lado, vivi minha infância na Inglaterra, onde aprendi a ler e escrever, e a adolescência, na França, onde fiz minhas primeiras saídas noturnas. Por outro, minha família por parte de pai é inteiramente originária da Armênia. Quando vou visitá-los em São Paulo, comemos comida armênia, primos e tios falam armênio, frequentam escola e igreja armênias. Por parte de mãe, sou mais um exemplo daquela típica mistura brasileira: negro, índio e português. Definitivamente, posso encontrar, na minha personalidade, na minha forma de entender o que vejo, na profissão que exerço, no viés que escolho para esta



dissertação, reflexos dessa lealdade múltipla. Dizer “sou brasileira” e ponto seria uma simplificação e uma redução da minha identidade, uma vez que, frequentemente, reconheço-me, autodenomino-me, sou reconhecida e sou referenciada por outras lealdades que carrego na minha história de vida.

Se, por um lado, podemos entender a diversidade do ponto de vista identitário como explorado acima, podemos, por outro lado, entendê-la com base na língua e na linguagem<sup>11</sup>. Por isso, partindo de uma perspectiva sociolinguística, abordarei também as noções de polifonia e heteroglossia. O quadro a seguir, disponibilizado pelo *site* Ethnologue (2014), apresenta uma classificação da diversidade linguística no Brasil atualmente. Podemos verificar que existem hoje, no Brasil, 228 línguas faladas como primeira língua. Dessas, 215 são línguas indígenas e 13, línguas de imigração.

País	Línguas Vivas				Número de falantes			Diversidade	
	Quant.	%	Índigena	Imigrante	Total	M *	m *	Índice	Cobertura
Brasil	228	3.21	215	13	192,255,839	885,972	200	0.54	94%

\* Média - Tamanho médio dos referidos grupos de linguagem, para os quais são conhecidos os valores da população.  
 \* média - Tamanho médio de um grupo de linguagem (isto é, a média entre o maior e o menor valor).

Tabela 2: Línguas vivas.  
 Fonte: ETHNOLOGUE, 2014.

Ainda que essa classificação não leve em conta as práticas comunicativas<sup>12</sup>, como bem nos alerta Garcia (2009), optei por expor esses dados uma vez que eles ajudam a compor o cenário da diversidade de línguas que pretendo apresentar em detrimento da visão monolinguística, por muito tempo, proferida como norma pelas escolas e pelo Estado. Segundo esse *site*, atualmente já se reconhece a existência de uma diversidade linguística, com aproximadamente 1/3 da população que utiliza, no seu cotidiano, mais de uma língua. Podemos dizer, então, que a situação que descrevi acima, da minha própria história, não é um privilégio, mas, ao contrário, uma realidade vivida por muitos.

<sup>11</sup> Concebo, para este texto, os termos “língua” e “linguagem” como distintos. Por língua, refiro-me às formas específicas em que podemos encontrar os idiomas ou as competências de fala. Como linguagem, considero essa capacidade que diferencia o homem dos outros animais.

<sup>12</sup> Caso fossem inseridas as práticas comunicativas, o quadro seria muito mais complexo.

Se a escola foi instrumento de legitimação e de imposição da língua oficial em um passado recente, hoje, precisamos nos adaptar às novas demandas. A escola não precisa mais “fabricar semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação”, como bem diz Bourdieu (1996, p. 36). A escola precisa reconhecer a diversidade em vez de fabricar semelhanças, de redistribuir poder. Sem dúvida, a escola – e todo processo educativo, no meu entender – possui papel central nesse processo de construir e de legitimar capitais linguísticos, no plural.

Ao citar Bourdieu (1996) e os capitais linguísticos, busco mostrar a importância de se valorizar não somente as diferentes línguas, mas as diferentes formas de expressão, de competências de fala e epistemologias. É por essa razão que me permito fazer este caminho, que parte, em um primeiro momento, do problema do monolinguismo como política de linguagem, e encaminhar a reflexão para o universo bem mais abrangente trazido, em um primeiro momento, pelo Círculo de Bakhtin que aborda a linguagem naquilo que lhe é irreprodutível e único<sup>13</sup>. Esse percurso é possível na medida em que já se compreende, hoje, uma mudança de perspectiva que, em vez de se fechar no mono, abre-se à diversidade, que inclui e que reconhece o outro, que implica em outra leitura da realidade, na definição de outros conceitos e parâmetros. Como podemos ver com Santos e Meneses (2009), foi com base em um tipo de lógica que toda a engrenagem daquilo que eles chamam de pensamento abissal pôde existir e ganhar vida. Da mesma forma, o pensamento que construímos hoje define a moldura daquilo que será praticado futuramente. É sob essa perspectiva que abordarei, a seguir, os conceitos de polifonia e de heteroglossia. Eles trazem importantes reflexões sobre diálogo e linguagem.

Ao reconhecer os diversos capitais linguísticos, reconhecemos o nosso interlocutor, quem quer que seja, como legítimo. Reconhecemos a diversidade, as contradições e as tensões próprias da dinâmica dialógica. Santos (2009) explicita, com particular clareza, essa característica das interações entre atores sociais.

Toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Epistemologia é toda a noção ou ideia, reflectida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que

---

<sup>13</sup> Faz referência aos conceitos de heteroglossia e de polifonia. Com um número finito de signos, podemos construir um número infinito de discursos.

uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações social, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. As diferenças podem se mínimas e, mesmo se grandes, podem não ser objeto de discussão, mas, em qualquer caso, estão muitas vezes na origem das tensões ou contradições presentes nas experiências sociais, sobretudo, quando, como é normalmente o caso, estas são constituídas por diferentes tipos de relações sociais. No seu sentido mais amplo, as relações sociais são sempre culturais (intra-culturais ou inter-culturais) e políticas (representam distribuições desiguais de poder). Assim sendo, qualquer conhecimento válido é sempre contextual, tanto em termos de diferença cultural, [quanto] política, as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos, cada um com os seus critérios de validade, ou seja, são constituídas por conhecimentos rivais. (SANTOS, 2009, p. 9)

Santos (2009) salienta o aspecto polifônico do diálogo ao falar em várias epistemologias que podem, por sua vez, ter origem nos diferentes tipos de relações sociais e na rivalidade, que é inerente ao dialógico. Concebe-se que cada consciência traz, consigo, uma epistemologia que não é apresentada de forma pronta e definitiva, mas está em formação. A construção dessa consciência se dá no embate dialógico. Contrariamente à perspectiva monológica, o polifônico está associado aos conceitos de realidade em formação, de inconclusibilidade, de não acabamento e de dialogismo (BEZERRA, 2012). Os atores sociais, segundo essa perspectiva, são isônomos e imiscíveis. Dedicarei mais algumas linhas às características do diálogo nos próximos capítulos.

Polifonia está em relação ao diálogo assim como heteroglossia o está para a linguagem. Heteroglossia se refere do caráter multissêmico do signo, sem o qual não há significação. Rocha, pesquisadora e professora na área da linguagem e da educação, ajuda-nos a entender esse conceito.

Neste contexto, é destacando a dinamicidade semiótica que o Círculo bakhtiniano abarca o conceito de heteroglossia, sinônimo de *multi* ou *pluriocalidade*. Segundo pressupostos da teoria de enunciação, os signos têm um caráter multissêmico, sendo a heteroglossia a condição de funcionamento destes nas sociedades humanas, uma vez que, sem ele, não há significação.

É preciso, pois, situar o enunciado em um processo dinâmico, conflituoso, axiologicamente marcado de diálogo com outros enunciados, para que se possam apreender os embates sêmicos

que produzem os sentidos. Desta maneira, a heteroglossia diz respeito à heterogeneidade de linguagem, quando vista pela perspectiva da multiplicidade de vozes sociais, que se encontram em permanente e dialógico confronto. (ROCHA, 2010, p. 55)

Como reação às visões monoglóssica e monológica que, como vimos acima, já não respondem à realidade do mundo moderno – e provavelmente nunca responderam –, aparecem noções que incluem vozes, perspectivas e línguas. Reconhecer no homem cosmopolita contemporâneo o seu pluralismo implica dar voz ao indivíduo que possui, por sua vez, várias vozes. Segundo Jefferess (2012), essas várias vozes oferecem várias perspectivas. Nessas várias perspectivas, emergem as diferenças e a diversidade inerente ao homem e aos grupos humanos.

Diante do exposto acima, volto o meu olhar para a educação. A educação bilíngue, nas suas várias modalidades<sup>14</sup>, é uma resposta às questões levantadas neste capítulo. É por essa razão que o bilinguismo apresenta perigo à manutenção do poder. Garcia (2009) nos fala sobre esse aspecto.

A educação monolíngue tem sido usada como um meio de limitar acesso e legitimar práticas linguísticas daqueles que já detém o poder. A educação bilíngue possui o potencial de dar acesso às línguas de poder. A educação bilíngue pode também legitimar práticas linguísticas de minorias linguísticas, dando autenticidade para as práticas bilíngues de muitos. Desta forma, educação bilíngue pode ser transformadora. Assim como diz Lewis 'Educação Bilíngue tem sido defendida por razões inteiramente pedagógicas, enquanto uma das razões fundamentais é travar uma maior igualdade política, econômica e social. A redistribuição de poder ou a manutenção da distribuição atual concerne a todas as formas de educação.' Assim como veremos ao longo deste livro, a educação bilíngue pode trazer maior igualdade social. As tensões que envolvem a educação bilíngue muitas vezes têm a ver com os grupos dominantes defendendo o seu poder. (GARCIA, 2009, p. 8)<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Bilinguismo de elite, bilinguismo de imigração e bilinguismo de minoria.

<sup>15</sup> Monolingual education has at times been used as a way to limit access and legitimate the linguistic practices of those already in power. Bilingual education has the potential to give access to languages of power. And bilingual education can also legitimize language practices in a minoritized language, giving authenticity to the bilingual practices of many. As such, bilingual education can be transformative. As Lewis says "Bilingual education has been advocated for entirely pedagogical reasons, while the fundamental rationale for the proposal is to bring about greater political, economic, and social equality. All forms of education are concerned with the redistribution of power or the maintenance of its current distribution". As we will see throughout this book, bilingual education can bring about greater social equality. The tensions surrounding bilingual education often have to do with dominant groups protecting their power.

Não posso deixar de voltar brevemente ao contexto relatado na Introdução, no qual as professoras de português de uma dada escola bilíngue assistiam às reuniões pedagógicas que eram sempre em francês. Essa situação, no mínimo estranha, para não dizer absurda é, no meu entender, consequência de um sentimento de ameaça. A inclusão de professores brasileiros no quadro docente da instituição é inevitável e faz parte inclusive de um projeto econômico de expansão da escola. Ter esses profissionais por perto não significa, no entanto, que eles sejam incluídos em igualdade de acesso. O fato de não compreenderem e nem de poderem expressar-se na língua de trabalho da instituição os silencia e isto se reflete no processo pedagógico.

Entendo, dessa forma, linguagem como recurso. Recurso antes disponibilizado apenas à classe dominante. A universalização da oferta desse recurso é um ato político que viabiliza o empoderamento do indivíduo. A escola possui importante papel social, uma vez que é central no processo de reconhecimento da pluralidade linguística. Mejía, Tajade e Colmenares (2002) nos propõem uma definição de empoderamento<sup>16</sup>.

Empoderamento é o processo através do qual cada participante na pesquisa torna-se consciente das suas capacidades, potencial e experiências na área, de forma que possam assumir responsabilidades no desenvolvimento da autonomia e plena participação nas tomadas de decisão, não somente durante o período da pesquisa, mas também nas fases seguintes de avaliação e modificação das propostas à luz de mudanças de novos avanços nas políticas educativas nacionais. (MEJÍA, TAJADE, COLMENARES, 2002)<sup>17</sup>

Pensar as práticas linguísticas hoje implica pensar nas novas dimensões da linguagem no mundo globalizado. Busca-se reconhecer, na necessidade local, um reflexo e uma engrenagem de um movimento mais amplo. É na emersão das

---

<sup>16</sup> Desenvolvo o meu entendimento da noção de empoderamento e como o mesmo se reflete no indivíduo dentro do processo pedagógico no item A Palavra no Processo Educativo. Por meio de, em um primeiro momento, uma aprendizagem que, muito embora aconteça nos princípios dos diálogo genuíno e na ideia de protagonismo por parte dos alunos, reproduz, cria condições linguísticas, cognitivas e afetivas para a criação e o posicionamento crítico.

<sup>17</sup> Empowerment is the process through which the participants in the research become conscious of their capacities, potencial, knowledge and experiences in the área, so that they can assume responsibilities in the development of autonomy and full participation in decision-making, not only during the research process, but also in the following phases of assessment and modification of the proposals in the light of the changes and new advances in national educational policies.

consciências que a realidade pode ser desvelada. O cidadão global reconhece, na diferença, uma expressão do real e, portanto, uma fonte de práticas e de valores que essa nova mentalidade requer. A compreensão da realidade é crítica quando reconhecemos as múltiplas conexões dentro de uma totalidade. O indivíduo crítico, então, lê o mundo e sabe situar a sua leitura do mundo diante das múltiplas vozes que ele reconhece e legitima, muito embora não precise concordar ou compartilhar com elas. Nessa complexa rede, toda interpretação reducionista restringe as possibilidades de leitura do mundo. As práticas linguísticas apenas podem ser entendidas, pensadas e repensadas com base em uma abordagem que considere a pluralidade. As “práticas linguísticas não são unidirecionais, mas pluridirecionais”<sup>18</sup> (GARCIA, 2009, p.18).

A educação bilíngue<sup>19</sup> responde a essa visão mais dinâmica da linguagem, e a escola tem papel importante por abrigar, nos seus espaços, essa diversidade. Por meio dela, as línguas se perpetuam não no isolamento, mas no contato. Como diz Garcia (2009), a interação é fator de conservação. Sob essa perspectiva, o ensino adquire novas responsabilidades. Espera-se da escola, hoje, que ela desenvolva uma prática educativa que promova múltiplos entendimentos sobre linguagens e culturas e também que promova a valorização da diversidade humana. Da mesma forma, o professor é chamado a assumir, para si, o desenvolvimento de novas competências. Para dar conta da realidade, a escola e o professor devem, com base em uma perspectiva local, promover uma sensibilidade intercultural (WANDEL, 2002).

Garcia (2009) resume bem a importância e os benefícios de uma prática escolar multilíngue neste momento histórico.

No percurso escolar, a educação bilíngue não foca somente na aquisição de uma língua adicional, mas também ajudando os estudantes a se tornarem globais e cidadãos responsáveis na medida em que aprendem a funcionar através culturas e palavras, quer dizer, para além das bordas culturais nas quais com frequência operam as escolas tradicionais. Educando equitativamente, a educação bilíngue prioriza em fazer da escolaridade um processo significativo e compreensivo para milhões de crianças cujas línguas

---

<sup>18</sup> Language practices are not unidirectional but polydirectional.

<sup>19</sup> Segundo Garcia (2009, p. 25), o termo “educação bilíngue” inclui a educação trilingue ou multilíngue e, desejo acrescentar, plurilíngue.

em casa são diferentes da língua dominante da escola ou sociedade.<sup>20</sup> (GARCIA, 2009, p. 9)

Considerando que os fatos e as condições de comunicação nos levam hoje a ver no local a expressividade da diversidade global; que a consolidação dos termos pluri, multi, hetero respondem às mudanças de fato na configuração da sociedade; que buscamos formas de incorporar o complexo às práticas profissionais e pessoais a fim de promover o respeito à diversidade; e, finalmente, que dados globais e histórias pessoais revelam a diversidade nos seus diversos planos, podemos afirmar que a educação plurilíngue é um tema da atualidade. Considerando todos esses pontos, concordo plenamente com Garcia que, de forma simples e impactante, afirma que a única forma de educar as crianças no século XXI é com a educação bilíngue<sup>21</sup>. (GARCIA, 2009)

### 1.1.1 Concepção de Bilinguismo

Neste subcapítulo, busco explicitar a concepção de bilinguismo utilizada neste estudo. Início apresentando a concepção linear das línguas para, em seguida, refutá-la e, salientando os principais pontos de conflito, apresentar aquela que deverá guiar a leitura destas páginas.

Podemos entender cada uma das línguas em contato como um pilar. Como em uma construção arquitetônica simples, podemos imaginar que cada um dos pilares é importante para sustentar o telhado. Para tanto, eles ficam rígidos, imóveis e, sobretudo, não devem se aproximar, senão, o telhado perde os seus pontos de apoio e desmorona. Essa imagem, mesmo que de forma simplificada, pode nos ajudar a visualizar a concepção linear das línguas. Com base nessa concepção, o ideal que se busca alcançar, o modelo está no falante monolíngue, ou seja, em um ideal de língua.

---

<sup>20</sup> In educating broadly, bilingual education focuses not only on the acquisition of additional languages, but also on helping students to become global and responsible citizens as they learn to function across cultures and worlds, that is, beyond the cultural borders in which traditional schooling often operates. In education equitably, bilingual education focuses on making schooling meaningful and comprehensible for the millions of children whose home languages are diferente from the dominant language of school and society.

<sup>21</sup> The bilingual education is the only way to educate children in the twenty-first century.

Para contrapor a essa ideia, Grosjean (apud GARCIA, 2009) insistiu no entendimento de que uma criança bilíngue não equivale a duas crianças monolíngues. O tipo de bilinguismo chamado de aditivo (*additive bilingualism*) representa essa concepção, na qual:

$$L1 + L2 = L1 + L2$$

Nessa perspectiva, existe a ideia de bilinguismo equilibrado, ou seja, aquele em que crianças e adultos são igualmente competentes nas duas línguas e em todos os contextos e com todos os interlocutores (GARCIA, 2009, p. 3). Segundo Garcia (2009), esse conceito não é adequado simplesmente porque esse tipo de bilinguismo não existe: “Multilíngues podem não precisar do mesmo nível de proficiência em todas as suas línguas e em todos os domínios do discurso que os monolíngues.”<sup>22</sup> (GARCIA, 2009, p. 23). A autora usa a palavra “precisar”. As crianças multilíngues não precisam usar e não usam as línguas da mesma forma.

Por essa razão, concordo com Andrade (2011), que diz que é inapropriado pensar em uma relação dicotômica entre LM e LE quando partimos do pressuposto de que há “imbricação das duas [línguas] na constituição da subjetividade” (ANDRADE, 2011, p. 236). As línguas da criança não são estanques e, entre elas, não existe uma linha divisória. A concepção linear das línguas é, portanto, insuficiente e inadequada para entender o caráter dinâmico que elas adquirem para o aprendiz.

Uma criança bilíngue responde de forma desigual ao uso das línguas. A abordagem discursiva propicia uma visão plural de bilinguismo que trabalha sob a perspectiva da criança, do falante, e não da língua. Portanto, concebo, para a presente dissertação, as práticas discursivas múltiplas nas quais as interferências e as transferências são entendidas como estratégias que permitem que a criança confira sentido ao seu mundo bilíngue. O termo “bilinguismo”, muito embora o seu prefixo nos leve em um primeiro momento a pensar na organização linear das línguas (esta, sim, refutada), pode ser usado – fazendo apelo ao caráter

---

<sup>22</sup> Multilinguals may not need the same levels of proficiency in all of their languages in all of the same discourse domains as monolinguals.



multissêmico do signo – como um termo genérico que engloba as diversas facetas da coexistência de línguas<sup>23</sup>.

Ao discorrer sobre a educação bilíngue, Garcia (2009) escreve que o termo “educação bilíngue” inclui as instâncias de educação trilingue e multilingue. Ela considera que “a educação bilíngue é usada para fazer referência à educação que usa mais de uma língua e/ou uma variedade de línguas em qualquer combinação”<sup>24</sup>. (GARCIA, 2009, p. 26). Fazendo alusão a essa definição, bilíngue, para este estudo, faz então referência ao uso de duas ou mais línguas que se relacionam e se influenciam mutuamente. Considero o bilinguismo no seu caráter dinâmico, plurilinguístico e multimodal.

Gostaria de desenvolver um pouco mais esse conceito de bilinguismo. Para tanto, proponho a leitura do trecho a seguir do Quadro Comum de Referências para as Línguas, que explora a distinção entre multilinguismo e plurilinguismo.

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade. Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira, ou, ainda, diminuindo a posição dominante do inglês na comunicação internacional. A abordagem plurilinguística ultrapassa esta perspectiva e acentua o facto de que, à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23)

---

<sup>23</sup> Andrade (2011), diante da inadequação explicitada acima no texto, propõe que não usemos o termo “bilinguismo”, uma vez que o sufixo “bi” remete à relação dicotômica criticada. Proponho uma outra leitura da questão adotando a linha de Garcia (2009), em que o termo “bilinguismo” abarca o pluri e multilinguismo.

<sup>24</sup> Our use of the term “bilingual education” also includes these instances of trilingual and multilingual education. Bilingual education is here used to refer to education using more than one language, and/or language varieties, in whatever combination.

Lê-se acima que a perspectiva plurilinguística ultrapassa a multilinguística. O termo “plurilinguismo” leva em conta as práticas comunicativas. Ao observar esta mesma pesquisa, podemos dizer que as línguas em interação são o português e o francês. No entanto, o inglês, por exemplo, está extremamente presente no cotidiano das crianças e dos jovens. Essas e mais línguas participam da constituição da consciência do cidadão global. O termo “bilinguismo” incorpora essa concepção.

À guisa de conclusão deste subcapítulo intitulado *Lealdades Múltiplas*, gostaria de fazer um paralelo entre a problemática trazida logo acima sobre o uso e a definição dos termos abordados e a citação de Santos e Meneses (2009) que traz a mesma problemática, mas, desta vez, no que concerne à cultura. Mais uma vez preocupados em salientar a relação e a influência mútua entre as partes, aspecto fundamental de uma nova mentalidade pós-abissal, eles escrevem que

Ao contrário do multiculturalismo – que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9)

Podemos constatar que o perigo da hipersimplificação, que já foi regra, exige hoje uma preocupação com a escolha das palavras e com o sentido que a elas concedemos. As citações deste subcapítulo vão todas no sentido de buscar esmiuçar aquelas que são aptas a melhor abraçar a complexidade da realidade. Acredito ser este o principal ponto deste subcapítulo: alertar o leitor destas páginas para o olhar complexo sobre o qual estão ancoradas as reflexões aqui encontradas.

## 1.2 O DIÁLOGO E A ORALIDADE

Com base na distinção feita por Bakhtin (1992) entre Linguística e Translinguística, apresento a abordagem a ser adotada neste estudo. A abordagem discursiva guia as interpretações e as análises que serão feitas posteriormente. Desenvolverei, portanto, algumas características da enunciação, bem como ressaltarei o aspecto social da fala.

As discussões mais filosóficas de Buber (1982) e AmatuZZi (1989) permitem fazer a distinção entre diálogo genuíno e palavreado, afinal de contas, nem toda troca de palavras entre duas pessoas pode ser considerada diálogo. Um último subcapítulo dará espaço para alguns esclarecimentos referentes ao oral e à oralidade.

### 1.2.1 O Diálogo

Diante da complexidade explicitada no subcapítulo anterior, devo definir o olhar com o qual pretendo ler as interações que constituem o terreno prático da pesquisa. Busco, neste subcapítulo, explorar algumas características da interação e do diálogo. Início, para tanto, com a distinção feita por Bakhtin (1992) entre Linguística e Translinguística.

Se Saussure (1916/2002), em seu *Cours de Linguistique Générale*, afirma que a língua é estrutura e que essa estrutura é, portanto, o centro do trabalho do linguista, Bakhtin (1992), por sua vez, apresenta outro entendimento para o assunto. Segundo Bakhtin (1992), existem duas disciplinas distintas, mas em permanente correlação, a Linguística e a Translinguística. Ele levanta a impossibilidade de se ignorar a linguística e a necessidade de se separar a análise do objeto, a sentença do objeto enunciado. Por exemplo, o prego e o martelo são ferramentas que usamos para um determinado fim. Eles não são o fim em si. Usamos essas ferramentas para pregar um belo quadro na parede, por exemplo. O prego e o martelo existiram no processo, assim como a capacidade de saber usá-los. Eles não podem, portanto, ser negligenciados. Porém, a necessidade de ter um quadro na parede não surge ao se ver um prego ou um martelo, mas da vivência da pessoa que, quando criança, adorava os quadros da sua mãe, colocados cuidadosamente na parede, perfeitos; que apreciava as manifestações da arte; que via os quadros estranhos que seu amigo pintava.

Ainda usando a mesma analogia, podemos destacar que nem todos vão manusear as ferramentas da mesma forma. Alguns seguram o prego com a mão esquerda; outros, com a mão direita; alguns batem forte o martelo; outros preferem pequenas e ininterruptas pancadas; alguns são certos; outros terminam com um *Band-Aid* a mais e algumas gotas de sangue a menos. A estratégia é individual. O

importante é que o quadro fique na parede para que possamos olhá-lo e admirá-lo. Belo ou estranho, lá está.

Não devemos, portanto, tratar a língua como ferramenta, ou, na palavra de Benveniste (2005), como instrumento. “Falar de instrumento é por em oposição o homem e a natureza. A picareta, a flecha, a roda não estão na natureza. São fabricações. A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou.” (BENVENISTE, 2005, p. 285). O homem fala, comunica-se, possui linguagem. Isto é o que faz do homem homem. Para fazê-lo, não precisa racionalizar os elementos estruturais constitutivos da língua. Esses elementos foram aparecendo por uma necessidade: a de se comunicar. O linguista brasileiro Faraco (2009) explicita aquilo que Bakhtin (1992) define como objeto de interesse, ou seja, a Translinguística.

Bakhtin define o objeto de seu interesse apresentado como discurso, isto é, a língua em sua totalidade concreta e viva, e não a língua como o objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração totalmente legítima e necessária de vários aspectos da vida concreta da palavra. (FARACO, 2009, p. 104)

Bakhtin (1992) nos guia para uma abordagem discursiva que analisa a fala na sua totalidade concreta e viva, ou seja, no seu uso. Em consonância com essa perspectiva, o olhar que pretendo ter para as interações com crianças<sup>25</sup> está na produção situada, contextualizada da língua. Não busco focar a correção gramatical ou analisar a estrutura da fala. Quero, sim, perceber como a criança incorpora e se apropria da LE no ato comunicativo (2ª pergunta de pesquisa). Uma vez definido o ângulo pelo qual analisarei as falas dos participantes da pesquisa, gostaria de desenvolver alguns pontos relevantes para entender o ato comunicativo, ou seja, algumas características da enunciação.

Linguagem, diálogo e enunciação se encontram em uma dinâmica circular. A situação inerente ao exercício da linguagem é a do diálogo, a da interação. Interação é aqui entendida como um fenômeno social cuja unidade é a enunciação. A enunciação pressupõe, portanto, diálogo, que é a condição para a comunicação.

---

<sup>25</sup> Assim como Rocha (2010), uso a palavra “crianças” para me referir aos aprendizes que se encontram no ciclo 1 e 2 do Ensino Fundamental. (Rocha, 2010, pag. 5)

Bakhtin (1992) nos fornece uma definição de enunciação ao mesmo tempo em que expõe suas principais características, que desenvolverei na sequência.

A enunciação compreendida como uma réplica do diálogo social é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (dialógico consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto, ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um 'horizonte social'. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. (BAKHTIN, 1992, p.16)

Podemos ler nessa citação que uma enunciação é a base da língua, ou ainda, em outras palavras do mesmo autor, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1992, p.123). Bakhtin também explicita que o diálogo pode ser interior ou exterior. Esse aspecto é importante, pois deixa claro que mesmo quando não há um interlocutor presente fisicamente, estamos dialogando. Face a um *outdoor*, por exemplo, lemos a mensagem nele contida, que pressupõe uma série de conhecimentos partilhados, de inferências<sup>26</sup>; que utiliza signos construídos socialmente e que pode ser ideologicamente apreendida como algo significativo por estabelecer um vínculo com a ideologia do cotidiano<sup>27</sup>, ou seja, dentro de um espaço/tempo. A mensagem contida no *outdoor* provoca uma reação no leitor. Essa reação já é uma expressão do diálogo que se estabeleceu. Muitos tipos de reações e de respostas podem surgir em uma situação como essa: o conteúdo do *outdoor* suscita pensamentos, o que já é uma reação; ou pode ser levado para sala de aula, onde será objeto de discussão; ou ainda, uma empresa concorrente pode publicar um *outdoor* em resposta fazendo alusão àquele; ou a empresa que publicou o *outdoor* pode, diante da reação do público, mudar ou manter a sua estratégia de *marketing*. Em todas essas situações, identificamos um diálogo que se estabelece e que possui tempos diferentes. Nas palavras de Bakhtin (1992), há sempre um interlocutor, ao menos potencial.

---

<sup>26</sup> Abordarei novamente a inferência no subcapítulo 2.2.2, que trata da oralidade e da coerência no texto oral.

<sup>27</sup> “É apenas na medida em que a obra é capaz de estabelecer um tal vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época que ela é capaz de viver nesta época. Rompido esse vínculo, ela cessa de existir, pois deixa de ser apreendida como ideologicamente significativa.”(BAKHTIN, 2005, p. 119)

A natureza social também foi apresentada na citação acima como uma característica da enunciação. Bakhtin (1992) já falava do vínculo que existe entre a atividade mental e a expressão semiótica. Segundo esse autor, a primeira não existe sem a segunda, ou seja, sem orientação social, não somos capazes de pensar ou de nos expressar. É por meio do estoque social de signos disponíveis que o diálogo é possível. Como bem diz Bakhtin, “não é a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão.” (1992, p. 118). Defende-se, portanto, a supremacia do social sobre o individual. Bakhtin possui esse ponto em comum com Vygotski (2008). Veremos, mais adiante, que Vygotski (2008) argumenta no mesmo sentido, ou seja, que o indivíduo é social no seu pensamento e na sua fala.

Três diferentes fatores determinam a expressão, que é social. Do menos ao mais abrangente, Bakhtin (1992) pontua: pelos interlocutores concretos, pelo contexto social mais imediato e pela ideologia do cotidiano. A expressão é influenciada, e é respondendo a essas três esferas que ela ganha e faz sentido. Vejamos cada uma delas.

Como vimos acima, todo ato de fala é voltado para um interlocutor, que pode estar presente fisicamente, ou não. A fala é influenciada pelo interlocutor. As palavras, o tom da voz, a postura corporal são diferentes se nos dirigimos a uma criança ou a um adulto, por exemplo. Essas diferenças não são individuais, mas, sim, construídas e transmitidas socialmente. Em algumas sociedades, por exemplo, a infantilização da fala que se dirige a uma criança é aceita como normal, em outras sociedades, o mesmo não acontece. Aquilo que é socialmente aceito ou não depende da ideia historicamente construída de criança e de infância. Da mesma forma, o contexto social também exerce a sua influência. Dando continuidade ao exemplo acima, podemos imaginar que posso interagir com a mesma criança em um ambiente escolar, como sua professora, ou em uma festa de aniversário. Nas duas situações, as falas se diferenciam. O ambiente escolar é mais formal e possui uma série de regras e de exigências que devem ser respeitadas. Nesse ambiente, a professora representa uma hierarquia e um poder que não são os mesmos no contexto informal da festa. O último fator, a ideologia do cotidiano, é constituído da moral social, da religião, da arte e da ciência. Esses valores e conhecimentos compartilhados e, sobretudo, o peso e o valor social que possuem, resultados de

uma trajetória histórica, de políticas públicas e presentes em uma consciência coletiva, influenciam e determinam igualmente a expressão.

Desviando o olhar do signo e direcionando-o para o locutor, acredito ser importante desenvolvermos a noção de horizonte social. A fala do indivíduo é situada em função do lugar social que ele ocupa; quem ele é, de onde fala e para quem fala. Esse lugar de fala orienta os valores construídos na interação<sup>28</sup>. A ideia de tempo também é importante quando falamos em horizonte social. A memória do futuro dos interlocutores influencia a interação<sup>29</sup>.

Essas noções, sejam de natureza social, sejam de contexto social e de horizonte social, deixam claro uma importante característica da enunciação: seu caráter social. No entanto, nem toda relação entre dois ou mais indivíduos pode ser entendida como diálogo. O filósofo e pedagogo austríaco Buber tem importantes contribuições a esse respeito:

Decididamente, a maior parte daquilo que se denomina hoje entre os homens de conversação deveria ser designado, com mais justeza e num sentido preciso, de palavreado. Em geral os homens não falam realmente um ao outro, falam na verdade a uma instância fictícia, cuja existência se reduz ao fato de escutá-lo. (BUBER, 1982, p. 145)

Podemos, dessa forma, fazer a distinção entre palavreado e diálogo genuíno, fala autêntica<sup>30</sup>. A diferença entre esses dois polos pode ser expressa na distinção entre o falar voltado para o outro e o falar ao outro. O falar voltado para o outro é um falar vazio, uma reprodução mecânica de fórmulas padrão e recorrentes ou uma fala sem escuta. É o falar ao outro, essa, sim, a fala autêntica, que permite a atualização do ser e da palavra e que pressupõe algumas condições. Como já diz a palavra “diálogo”, o dito pressupõe alguém para dizê-lo, o eu. O eu implica a presença do tu, para quem se diz. É na relação eu-tu<sup>31</sup> que existe o diálogo autêntico. Reconhece-se

---

<sup>28</sup> Ver mais em <http://linguagenseminteracao.blogspot.com.br/2012/11/glossario-bakhtin.html>.

<sup>29</sup> Desenvolverei, um pouco mais adiante, a questão do tempo no diálogo genuíno.

<sup>30</sup> A expressão “diálogo genuíno” é usado por Buber (1982), e “fala autêntica”, por Merleau-Ponty (1967).

<sup>31</sup> Buber (1979) distingue a conversação Eu-Tu da Eu-Isso. “O homem e que se conformou com o mundo do Isso, como algo a ser experimentado e a ser utilizado, faz malograr a realização deste sentido: em lugar de liberar o que está ligado a este mundo, ele o reprime; em lugar de contemplá-lo, ele o observa, em lugar de acolhê-lo, serve-se dele.” (BUBER, 1979, p. 46-7 apud AMATUZZI, 1989). “O homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o Isso não é homem.” (BUBER, 1979, p. 39 apud AMATUZZI, 1989)

a pessoa na sua integralidade como um interlocutor legítimo e, portanto, reconhece-se a si próprio, na totalidade do seu ser. Psicólogo, doutor em Educação pela Unicamp, AmatuZZi dedica o segundo capítulo do seu livro *O Resgate da Fala Autêntica* (1989) aos pensamentos de Buber (1982). Nesse capítulo, ele sistematiza as quatro condições apresentadas por Buber para que ocorra o diálogo genuíno. A primeira condição para o diálogo genuíno é a autenticidade de seus participantes no sentido

de eles se deixarem guiar pelo que são ou melhor, de serem o que são na conversação, cada um deles, e isso em vez de se deixarem guiar pelo desejo de parecer ou de se estarem preocupando em proteger ou criar uma imagem que produza a ilusão de uma confirmação de si (AMATUZZI, 1989, p. 47).

A segunda trata da condição de percepção.

Que o parceiro seja visto como ele é em sua totalidade e concretude. É tomar conhecimento íntimo dele como outro. É só através desse conhecimento íntimo do outro enquanto tal, junto com sua aceitação, que eu o legítimo como parceiro de uma conversação genuína. (AMATUZZI, 1989, p. 48)

A terceira condição é que a autonomia seja respeitada e que não exista imposição na relação. É importante que “os parceiros não queiram se impor um ao outro. Esse desejo de imposição é o que caracteriza a atitude propagandista” (AMATUZZI, 1989, p. 51), cujo resultado é a manipulação. A quarta condição é que a participação ativa não seja vedada, senão, como bem diz Buber (1982), o diálogo está morto em sua raiz.

É nesse diálogo genuíno que existe autenticidade, reciprocidade; que se percebe o outro; e que se permite a participação ativa, que podemos pensar como palavra e como silêncio. A palavra não é percebida como aquele elemento estéril, a serviço de um sistema, mas como a objetivação de um mundo interior que, embora social, é suscetível de ser atualizado e adaptado pelo indivíduo. Permite-se, dessa forma, que o mundo do outro entre no meu mundo, como ouvinte. O silêncio, também respeitado como a busca pela palavra ainda não formulada, é característico do diálogo genuíno no qual a fala é formulada pela primeira vez.

Diante das condições expostas acima, Buber (1982) sugere que a existência dessas condições não garante um diálogo genuíno e que não podemos atingi-lo no



processo educativo, uma vez que não existe mutualidade. A diferenciação de papéis e a hierarquia que existem entre os sujeitos do espaço escolar impedem que as condições ganhem plenamente espaço. Neste ponto, penso que todas as relações estão sujeitas a algum tipo de relação de poder ou de hierarquia. Criança/adulto, homem/mulher, mais jovem/mais velho, mais bonito/mais feio, mais magro/ mais baixo, mãe/filho. Todas essas características vêm acompanhadas de valorações sociais que podem influenciar – e influenciam – a (auto)estima, a confiança, o posicionamento e a expressão dos indivíduos e que também são construídas social e historicamente. A relação professor/aprendiz faz parte dessa dinâmica, o que não impede, ao meu ver, uma relação de escuta verdadeira e de reconhecimento do outro. Compreendo que a relação professor/aprendiz, por sua hierarquização, não pode ser genuína, mas qual relação não está sujeita à hierarquização? Se olharmos de perto cada uma das relações e interações, acredito que vamos sempre encontrar alguma forma de hierarquização.

As características do diálogo genuíno apontadas acima habitam o campo das ideias. Na prática, acredito que devemos considerar a hierarquização como fator que influencia a interação, mas, ainda assim, podemos caminhar no sentido da fala autêntica. Mesmo não atingindo o diálogo genuíno na sua forma mais pura e prática, nem o exercício de suas condições durante o processo educativo, abre-se espaço para um ambiente mais propício ao diálogo fundado no respeito mútuo e na participação ativa.

Termino este subcapítulo falando sobre dois aspectos que me parecem importantes quando pensamos o diálogo e que complementam os aspectos levantados acima: as noções de tempo e de negociação. Não é no imediatismo de uma interação que podemos entender os enunciados. O contexto do enunciado abrange um tempo maior do que aquele da situação ou do ato de fala. Podemos entender, dessa forma, a noção de diálogo social. O diálogo não está na réplica, mas na troca de réplicas. Ou seja, aquilo que é dito hoje foi influenciado pelo que foi dito ontem e influenciará o que for dito amanhã. A possibilidade sempre presente e eminente da continuidade influencia as situações de diálogo<sup>32</sup>. Podemos entender, portanto, a temporalidade da interação dentro de um tempo estendido, amplo, que

---

<sup>32</sup> Esse aspecto foi brevemente citado anteriormente. O horizonte social, característica da enunciação, remete à ideia de tempo, de memória do futuro.

comporta o passado, o presente e a possibilidade de futuro. Não podemos, assim, considerar somente o contexto e a interação imediata.

Bakhtin (1992) fala deste processo ininterrupto de comunicação. Ele escreve que “toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo” (BAKHTIN, 1992, p. 15). Faraco confirma essa necessidade de se considerar uma temporalidade ampliada para entender a enunciação. O caráter social e ideológico do signo e dos enunciados também são citados.

Embora Bakhtin se ocupe, como a pragmática, com os fenômenos da língua situada, ele ultrapassa em muito os limites desta disciplina porque não interessa a ele calcular as significações que decorrem da relação de um enunciado com o contexto imediato de sua enunciação ou com a intenção do falante, mas as relações dialógicas entre enunciados – relações de significação que não se reduzem aos contextos imediatos, mas se constituem no encontro de diferentes vozes/línguas sociais. (FARACO, 2009, p. 120)

Sendo o signo ideológico e construído historicamente e socialmente, ele não é igual para todos. Ganha um significado diferente para cada unidade social da qual o indivíduo, protagonista do diálogo, participa. Sendo assim, o diálogo que acontece entre indivíduos é um espaço de confrontação dos signos. O horizonte social de cada protagonista do diálogo emerge no diálogo, no sentido que é dado ao signo. A consciência individual é transmitida por meio do signo, que é socialmente construído. Para Bakhtin (1992, p. 35), “A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.”

O diálogo é, portanto, uma atividade na qual os sentidos são negociados para que se chegue a um consenso (BAKHTIN, 1992, p. 44) e para permitir a continuação da interação. É nessa perspectiva que Faraco escreve:

Voloshinov adota a concepção de Humboldt de linguagem como atividade, mas muda radicalmente o eixo de sua articulação ao atribuir-lhe um caráter inerentemente social, em que a interação, longe de ser acessória, é essencial. (FARACO, 2009, p. 108)

Nessa perspectiva, Bakhtin elaborou um conceitual em que as vozes sociais não têm propriamente um espaço interior: elas vivem nas fronteiras, vivem em pontos de contínua tensão socioaxiológica, de

continuas interanimações, contradições, entrecruzamentos e reconfigurações. (FARACO, 2009, p. 111)

A respeito dessa contínua tensão, Bakhtin (1992, p.15) escreve que “em nenhum momento o sistema está realmente em equilíbrio.”

Considero que os pontos levantados acima devem nos ajudar a entender e a agir no plano do concreto, no caso, as aulas de LE para crianças. Esse olhar voltado para o concreto, para o real, para a atividade foi a chave para a compreensão do meu trabalho como professora e das teorias dialógicas na quais esta dissertação encontra as suas referências. No início da minha busca científica, o processo de ensino-aprendizagem tinha algum aspecto misterioso. É como se o professor devesse agir em algum plano de pura abstração. No meu processo de amadurecimento tanto profissional, quanto teórico, percebi, rapidamente que, por mais que existam os aspectos subjetivos e abstratos da língua, é no ato comunicativo que agimos; é no concreto, e não no abstrato. Com isso, quero dizer que, em se tratando de Linguística Aplicada, aquilo que subsidia o trabalho do professor não tem nada de misterioso e de oculto, tudo está ali. A criança diz, tenta dizer, quer dizer, por palavras, por gestos, por expressões. Como professora, fui colocar-me junto às crianças, interagir com elas e observá-las. Os livros deixaram de ser pontos de partida e passaram a ser recursos que eu acessava na busca por sugestões e orientações diante de situações vividas.

É nesse estar junto que construímos conhecimentos que serão compartilhados e no qual negociamos os significados dos signos. A coerência das enunciações orais é dialogada face a face em condições de total espontaneidade.

A operação de produção de coerência não é um ato puramente individual, mas coletivo [...] Rigorosamente, a noção interacional de coerência toma como base para a produção de sentido os processos colaborativos no uso efetivo da língua. O sentido passa a ser uma construção social realizada na comunicação. Aspecto central para explicar a coerência nesta visão é a coordenação de ações. É uma atividade desenvolvida num movimento de colaboração. (BAKHTIN, 1992, p.14)

É então nesse movimento coletivo, negociado, fronteiro e essencialmente social que o aprendiz pode ser revelado no seu processo de aprendizagem e de apropriação da língua.

### 1.2.2 Oralidade e Coerência no Texto Oral

Retomo, neste subcapítulo, o problema apresentado por Marcuschi em seu livro *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais* (2007): como é possível compreender-se e produzir sentidos públicos com o uso da língua como realidade simbólica?

Bakhtin (1992) já dizia, como vimos no subcapítulo anterior, que as expressões interna e externa não são de naturezas distintas, mas, ao contrário, surgem de um mesmo material. O pensamento permite a fala, e a fala molda o pensamento<sup>33</sup>. Não obstante, a maneira como nos apropriamos dessa faculdade humana que é a linguagem em formas específicas (a língua) não ocorre aleatoriamente. Como vimos, o horizonte social – ou inserção social, nas palavras de Marcuschi (2007) – e o contexto são condicionadores desse processo (linguagem – língua – língua individual).

Antes de entender como podemos produzir sentidos públicos, devemos reconhecer que existe um caminho a percorrer entre ideia/conhecimento e sua explicitação<sup>34</sup>. As representações linguísticas diferem das representações cognitivas. Vou dedicar as próximas linhas a esta questão.

Vimos que a língua e, portanto, as representações linguísticas, são socialmente construídas. Sigo a perspectiva de Marcuschi (2007, p. 33), que afirma que a cognição, como “operações mentais que realizamos no ato de conhecer, também é social”. Como bem diz o autor, a experiência é fenômeno social e, por isso, é apta a ser trabalhada para operar na intersubjetividade (MARCUSCHI, 2007, p. 39). Ou seja, a mente é social tanto na apreensão da experiência, da informação e das representações, quanto na produção linguística, na tradução da experiência, da informação e da representação em estruturas linguísticas.

Nessa concepção, Marcuschi (2007) afirma que a língua não é autônoma. A própria forma de apreensão do real é orientada socialmente. Isso significa dizer que os outros constroem percepções e experiências similares às nossas. Elucida-se, assim, como opera a noção de coerência inferencial: por conhecimentos partilhados não somente entre os participantes de uma situação imediata, mas também entre os membros de uma mesma sociedade em um contexto mais amplo.

---

<sup>33</sup> Abordaremos novamente este assunto com as colaborações de Vygotski (2008).

<sup>34</sup> Nem sempre nessa ordem, como veremos adiante.

Assim como os mecanismos e as ferramentas para a apreensão do real<sup>35</sup>, ou seja, a cognição<sup>36</sup>, é social, a experiência como construção cognitiva também o é:

A experiência não é um dado, mas uma construção cognitiva, assim como a percepção não se dá diretamente com os sentidos, mas é a organização de sensações primárias. (MARCUSCHI, 2007, p. 64)

Para Marcuschi (2007), a construção do conhecimento se dá pela linguagem, que é a verbalização juntamente com a interação. Como podemos ler na citação abaixo, verbalização é resultado do percurso cognição-código e, portanto, um modo de fabricação de conhecimento. É, no entanto, no ato de interagir, que calibramos o eu do indivíduo com o nós da sociedade e em que produzimos coerência partilhada publicamente.

A calibragem de nossos enquadres cognitivos (espaços mentais, modelos, esquemas) não vem de uma simples exterioridade sócio-histórica, mas de nossa relação de continuidade entre sociedade e cognição, isto é, de crivo sócio-cognitivo. (MARCUSCHI, 2007, p. 68)

Em atividades situadas, como é o caso desta pesquisa, podemos também visualizar o percurso inverso, ou seja, do código para a cognição. Com a apreensão de formas verbais socialmente padronizadas ou com verbalização apoiada em imagens que remetem a situações compartilhadas, podemos construir conhecimento. Esse entendimento que faço das páginas de Marcuschi (2007) permite entender a utilidade que existe em partir do todo e sua compreensão para as partes.

Diante do dito acima, encerro este subcapítulo apresentando uma definição de coerência segundo Marcuschi (2007, p. 13): coerência é “o fruto de uma atividade de processamento cognitivo altamente complexo e colaborativamente construído”. Existem três noções distintas de coerência: estrutural, inferencial e interacional. Uma breve sistematização do que cada uma dessas noções implica servirá de conclusão. A noção estrutural diz respeito ao uso do código. A inferencial está relacionada aos conhecimentos partilhados. A noção interacional remete ao coletivo, à construção social realizada na comunicação colaborativa. Essas três noções permitem que um

---

<sup>35</sup> Considero que o real, como dado, como verdade, não existe.

<sup>36</sup> Além da cognição, outras três noções são citadas por Marcuschi (2007) como básicas para observar as atividades desenvolvidas no processo de produção de coerência. São elas: referência, significado e efeito de sentido. Abordarei a noção de referência no subcapítulo a seguir.

texto oral possua coerência e possa ser compreendido, compartilhado e apropriado, ou não, pelo outro.

### 1.2.3 O Oral

Como esta pesquisa está voltada para a aprendizagem de uma LE por crianças que ainda não foram alfabetizadas, ela está focada, principalmente, na oralidade. Aproveito, então, para fazer duas breves considerações sobre o oral.

Aquilo que caracteriza o oral é a sua materialidade fônica. Quando falo em oralidade, estou me referindo àquilo que é dito, expresso pela voz. Apesar de possuir essa particularidade com relação à escrita – é o que distingue essas duas modalidades da língua – tomo, para os fins desta dissertação, a perspectiva que não considera a fala e a escrita dentro de uma relação dicotômica, mas, sim, dentro de um contínuo (MARCUSCHI, 2010, p.27). Sob essa perspectiva, podemos conceber diversos tipos de relações do oral com a escrita, não existindo linha divisória estanque, mas, ao contrário, um permanente diálogo entre elas.

Considero também, assim como Dolz e Schneuwly (2011, p. 126), o oral como algo ensinável. O ensino formal tem, dessa forma, um papel relevante na estruturação desse oral:

Para que o aprendiz possa fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e para que possa utilizá-lo em contextos que não lhe sejam ainda familiares, é preciso definir claramente as características do oral a ser ensinado<sup>37</sup> (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 126).

É fundamental ter os dois aspectos acima em mente para uma leitura mais profícua deste trabalho. Ao explicitar que tomo, para os fins desta dissertação, o oral como aquilo que é produzido pela voz, defino e delimito os limites daquilo que vou analisar. Não desconsidero, para tanto, os possíveis vínculos com a escrita.

Ao escrever que o oral é tido como algo ensinável, busco me posicionar diante de um senso comum que tem, por exemplo, que uma criança brasileira já sabe perfeitamente o português. Essa crença está marcadamente presente nos anos iniciais da Educação Infantil, sobretudo, quando a instituição de ensino possui

---

<sup>37</sup> Abordarei esta questão ainda na fundamentação teórica.

duas línguas de trabalho. Não somente o oral é ensinável, como o oral, na LM, é ensinável. Como veremos mais adiante na análise de dados, sempre há, por um lado, um trabalho de complexificação e de estruturação da língua oral materna a ser feito. Por outro lado, a LM é estruturante para a aprendizagem da LE.

### 1.3 A PALAVRA, O PENSAMENTO E A FALA

Este subcapítulo está organizado em três partes. Primeiramente, abordo a relação que existe entre pensamento e fala. Em um segundo momento, abordo os diferentes planos de fala, bem como explico a forma como aprendemos as palavras segundo as teorias vygotkianas. Nas duas primeiras partes, reflito sobre o diálogo que existe entre linguagem, cognição e influência social. Finalizo este subcapítulo refletindo sobre como os aspectos abordados podem ser incorporados ao processo pedagógico.

#### 1.3.1 O Pensamento e a Fala

Sob a perspectiva sociointeracionista, na qual este trabalho se fundamenta, acredito ser importante continuar a reflexão trazendo, desta vez, o pensador Vygotski para o debate. Para tanto, vou considerar dois aspectos da teoria desse pesquisador. Primeiramente, a relação entre pensamento e fala e, posteriormente, a formação do conceito na criança.

Vygotski, no seu livro *Pensamento e Linguagem (2008)*, distingue as diferentes fases do desenvolvimento linguístico das crianças. Em um primeiro momento, a fala e o pensamento são curvas independentes, que não se encontram, para, em um segundo momento, encontrarem-se.

No que diz respeito à fala, esse pesquisador faz a distinção de dois planos: a fala pré-intelectual e a fala racional. Segundo o autor, cada um desses planos possui uma função, e a sequência em que eles acontecem e a forma como evoluem estão relacionadas com a internalização dos conceitos generalizantes que dão sentido à fala. Vejamos cada um deles.

Em um primeiro momento, a criança se comunica por meio de balbucios, de choros, de gritos. Essas manifestações são consideradas pré-verbais ou pré-intelectuais. Elas são estágios de desenvolvimento da fala. Já podemos reconhecer, nelas, as duas funções principais da linguagem: a função emocional e a função social. Nesta fase, segundo Vygotski (2008), a fala e o pensamento são dois processos relativamente independentes porque estão se desenvolvendo de forma independente, o que quer dizer que a criança ainda não utiliza o elo que existe entre a fala e o pensamento. Podemos sistematizar três aspectos importantes dessa fala. Por um lado, ela permite provocar reações nos adultos que cercam a criança, que, por sua vez, percebe isso e, por isso, é social. Tal fala também serve de descarga emocional. Esses primeiros sons preparam a criança para a mecânica da fala.

O pensamento, por sua vez, é intencional. Vygotski (2008), citando Buehler, resume o comportamento da criança nesta fase: “antes do aparecimento da fala, a ação se torna subjetivamente significativa – em outras palavras, conscientemente intencional” (VYGOTSKI, 2008, p.52). Mesmo sem querer me prolongar muito nesta fase, acredito ser importante enfatizar o caráter intencional do comportamento da criança. Essa intencionalidade permite uma ação voltada para a engrenagem de tentativas e erros que levam a descobertas. A intencionalidade tem sido uma chave para entender e encontrar saídas para o homem de hoje, da era da tecnologia<sup>38</sup>.

Pensamento e fala se encontram de forma efetiva quando a criança faz uma importante descoberta: a de que cada objeto tem um nome. A citação abaixo explica melhor esse processo e os seus sintomas.

Esse instante crucial, em que a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a curiosidade ativa e repentina da criança pelas palavras, suas perguntas sobre cada coisa nova ('o que é isto?'); e (2) a conseqüente ampliação de seu vocabulário, que ocorre de forma rápida e aos saltos. (VYGOTSKI, 2008, p.53)

Na segunda fase do desenvolvimento da linguagem, podemos perceber dois momentos distintos que são intermediados por um terceiro momento: a fala exterior, a fala interior e, intermediando as duas, a fala egocêntrica.

---

<sup>38</sup> Flusser aborda essa questão em seu livro *O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade* (2008).



A descoberta do nome das coisas permite que a criança diga as suas primeiras palavras. Essas palavras verbalizadas são um exemplo da fala exterior que acontece em dois movimentos. Do ponto de vista do significado, ela vai do todo para a parte. Do ponto de vista da sintaxe, ela vai da parte para o todo.

Quando passa a dominar a fala exterior, a criança começa por uma palavra, passando em seguida a relacionar duas ou três palavras entre si; um pouco mais tarde, progride das frases simples para as mais complexas, e finalmente chega à fala coerente, constituída por uma série dessas frases; em outras palavras, vai da parte para o todo. Por outro lado, quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. (VYGOTSKI, 2008, p.157)

Um exemplo pode ajudar a explicitar esses movimentos. Por exemplo, quando uma criança diz “colo”, ela quer dizer “Eu quero colo”. Do ponto de vista do significado, o todo está expresso (colo = Eu quero colo). Do ponto de vista da sintaxe, temos apenas uma palavra. Podemos dizer, então, que a criança começa da parte e, no desenvolvimento da sua linguagem, chegará ao todo, a uma frase.

A fala vai, aos poucos, internalizando-se. As funções e a estrutura da fala interior e exterior são completamente diferentes. A fala exterior tem função social, comunicativa; ela se quer compreensível. A fala interior tem função de planejamento, de acompanhamento e de orientação mental à criança na sua atividade. Ela tem uma sintaxe própria marcada pela “economia extrema, elíptica, que altera o padrão da fala a ponto de torná-la quase irreconhecível” (VYGOTSKI, 2008, p.55).

O elo entre esses dois momentos da fala seria, segundo Vygotsky (2008), a fala egocêntrica descrita por Piaget (1969). A fala egocêntrica é a fala interior verbalizada. Mesmo verbalizada, ela é uma fala para si mesmo, ou seja, a criança se expressa livremente sem a preocupação de ser compreendida pelo outro. Mais do que isso, é uma fala que reflete o seu pensamento, que possui gramática e ordem próprias. Como é uma fala para si mesmo, ela não respeita as regras sintáticas socialmente compartilhadas; ela tem uma sintaxe especial, marcada pela predicação.

Segundo Vygotski (2008), a fala egocêntrica evolui para a fala interior. A criança passa, dessa forma, de uma fala audível para uma fala interior, mas com as mesmas características, desconexa e com uma sintaxe própria. Porém, agora,

silenciosa. Esse processo respeita uma passagem comum a todas as funções psicológicas superiores, que é a passagem das funções intersíquicas para as funções intrapsíquicas, ou seja, mediadas pelo signo.

Ainda segundo Vygotski (2008), o pensamento e a palavra não podem ser analisados separadamente porque, juntos, eles dão sentido e significado à fala e comunicam. Como o próprio autor ressalta, a relação entre o pensamento e a palavra não é estática. Pelo contrário, é um processo que está em constante movimento. Pensamento e palavra se distanciam, aproximam-se, cruzam-se e se influenciam mutuamente. Esse processo é impulsionado pela necessidade de se expressar, de responder, de solucionar um problema, que coloca a criança em uma situação de pressão social favorável para progredir e avançar nesse processo. Por esse motivo, esses processos mentais são ditos funcionais.

Por serem os dois elementos constitutivos da fala e, como vimos acima, estarem profundamente imbricados, trabalhar a expressão oral do aluno é trabalhar com as suas funções psicológicas superiores, ou seja, aquelas mediadas por signos construídos social e historicamente. A apreensão de conceitos, a organização de ideias, as relações lógicas, as relações de espaço e de tempo, são alguns dos aspectos que criam condições para uma fala que é compartilhada no seu significado: “Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las.” (VYGOTSKI 2008, p. 70)

Considerando as fases do desenvolvimento da linguagem, penso ser importante fazer uma breve reflexão sobre o tempo da criança. Muito embora essas fases sejam, acreditamos, igualmente vividas por todas as crianças na nossa espécie, elas podem acontecer em velocidades diferentes. Vygotski (2008), no segundo capítulo desse mesmo livro, lembra que a função primordial da fala, em qualquer fase, é a da comunicação. O social tem um papel preponderante no desenvolvimento da linguagem. Sendo assim, devemos considerar não somente a criança, mas também as condições que a cercam.

Dito isso, a formação social e o tipo de pressão que é exercida sobre a criança pode acelerar ou retardar comportamentos que refletirão em sua fala.

Stern mostra que nos jardins de infância alemães, onde havia mais atividade em grupo, o coeficiente de egocentrismo era um tanto menor, e que em casa a fala das crianças tende a ser predominantemente social desde muito cedo. Se isso é verdade, no que diz respeito às crianças alemãs, a diferença entre as crianças

soviéticas e as crianças que Piaget estudou no jardim de infância, de Genebra, deve ser ainda maior. No prefácio que escreveu para a edição russa de seu livro, Piaget admite que é necessário comparar o comportamento de crianças com formação social diferente, para que possamos separar o aspecto social do individual, em seu pensamento. Por essa razão, aceita com prazer a colaboração dos psicólogos soviéticos. De nossa parte, estamos convencidos de que o estudo do desenvolvimento do pensamento em crianças de um meio social diferente e em especial de crianças que, ao contrário das estudadas por Piaget, trabalham, levará com certeza a resultados que nos permitirão formular leis com uma esfera de aplicação muito mais ampla. (VYGOTSKI, 2008, p. 29)

Concluo este subcapítulo dando ênfase ao tipo de interação e de exigência social que uma dada comunidade exerce sobre a criança. Essa pressão social, que ganha voz nas interações com os adultos e com outras crianças, molda os comportamentos. “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”. diz Vygotski (2008, p. 108). As palavras expressam e criam um pensamento. Portanto, o social molda a linguagem e, com ela, o pensamento.

### 1.3.2 A Palavra

Mesmo que já brevemente explorado acima, desejo dedicar mais algumas linhas para compreender como aprendemos uma palavra. Mais uma vez com a ajuda de Vygotski (2008), desenvolvo este subcapítulo esperando poder explicitar a importância da manipulação, do agir, para o desenvolvimento dos conceitos.

Uma palavra verbalizada, dita não é necessariamente uma palavra compreendida. Nos primeiros capítulos, Vygotski (2008) mostra que, muito antes de serem internalizadas psicologicamente, as palavras são internalizadas fisicamente. Ou seja, muito antes de a criança entender, por exemplo, a relação temporal das palavras “depois”, “enquanto”, “antes” etc, essas palavras já são verbalizadas.

A formação de conceitos não segue o modelo de uma cadeia associativa, em que um elo faz surgir o seguinte; trata-se de um processo orientado para um objetivo, uma série de operações que servem de passos em direção a um objetivo final. A memorização de palavras e a sua associação com os objetos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos. (VYGOTSKI, 2008, p.68)

Palavras expressam generalizações. Na primeira vez em que a criança diz “cachorro”, por exemplo, ela associa essa palavra a uma imagem. No entanto, existem vários tipos de cachorros, diferentes no tamanho, na cor, na forma. A criança ainda não possui uma ideia generalizada do signo. Por tentativa e erro, ela tenta incorporar mais imagens ao signo “cachorro”. Ao ver um gato, ela poderá dizer, por exemplo, “cachorro”; ao ver uma mesa, ela poderá dizer “cachorro”. É então com a mediação de um adulto que o conceito vai se construindo, dentro de uma lógica binária, “cachorro” e “não cachorro”. As diferentes imagens vão sendo agregadas ou excluídas de um grupo, ou seja, categorizadas.

A criança deve ser confrontada com uma tarefa para construir o que, primeiramente, é um complexo. A construção de um complexo não é abstrata. Diferentemente do conceito, este, sim, abstrato, a visualização e a manipulação são importantes na primeira fase. Vygotski (2008) ressalta que todas as atividades ou exercícios que vão interferir em grupos de objetos com o fim de identificar as diferenças em um primeiro momento e, posteriormente, as semelhanças, apenas contribuem para a construção do complexo e do conceito na presença do signo, que é a palavra. A palavra é o elemento central nesse processo que nasce com uma tarefa concreta e encontra, na abstração, a sua última fase. A formação dos conceitos não é, então, o resultado de um processo mecânico e passivo, mas de um processo criativo. É na tentativa de resolver uma situação-problema que o conceito surge e se configura.

O adulto, mediando esse processo transmite, para a criança, uma forma de ver o mundo. Em cada grupo social, as semelhanças e as diferenças são estabelecidas de acordo com uma visão construída historicamente e compartilhada pelos membros do grupo. Existe, nessa reflexão, a explicitação do caráter social e cultural da linguagem e, na formação de conceitos, um momento privilegiado para essa transmissão. A citação de Duranti abaixo apresenta esse vínculo entre interação e cultura.

Cultura como algo aprendido, transmitido, passado de uma geração para outra, através de ações humanas, frequentemente na forma de interações pessoais, e, claro, interações comunicativas. (DURANTI, 2008, p.25)

Esse processo de construção dos conceitos foi longamente apresentado por Vygotski (2008) que, respondendo ao impulso que ganhou a Psicologia na época, ateu-se a explicar os processos mentais que culminam na construção de conceitos. Pouca ênfase, contudo, foi dada a como esses aspectos devem guiar a prática pedagógica em sala de aula. Qual deve ser, considerando esses processos mentais, o objetivo do processo educativo? O subcapítulo a seguir pretende fornecer elementos de resposta a essa questão.

### 1.3.3 A Palavra no Processo Educativo

Neste subcapítulo, estabeleço um possível vínculo entre as contribuições de Vygotski (2008) e Buber (1982) com o objetivo de explicitar a apropriação que podemos fazer das reflexões trazidas acima para o processo educativo. Entre elas, esteve a de que a palavra que nomeia o objeto, como foi descrito acima com base na teoria vygotkiana, é componente de uma fala secundária, isto é, que reproduz, não cria. Essa palavra que nomeia sem revelar compõe um repertório que possibilita a experiência com as palavras. A fala banal, a expressão segunda

é um jogo com produtos culturais, mas não envolve explicitamente a experiência primordial, não assume o falante, não o engaja como pessoa no esforço de criação cultural, mas apenas, poderíamos dizer, utiliza-o como indivíduo a serviço do sistema instituído. A fala banal mantém a instituição da fala, não cria (AMATUZZI, 1989, p. 35).

Temos, porém, a palavra genuína que, segundo Buber (1982), reformula e reatualiza o mundo externo e interno. A fala autêntica é aqui considerada como aquela “que surpreende e formula seus pensamentos ou inquietações presentes ‘pela primeira vez’. Neste caso, a pessoa está improvisando, está dando forma ao que ela está sendo e sendo o que fala” (AMATUZZI, 1989, p. 25). “Na fala autêntica o pensamento está se fazendo no ato de falar e não apenas se traduzindo externamente.” (AMATUZZI, 1989, p. 27). Esses dois tipos de fala coexistem e são, portanto, complementares.

Uma mesma palavra pode, por exemplo, ter sentidos muito diferentes diante do contexto e da pessoa que fala.<sup>39</sup> É partindo de uma relação linear entre significação e significante e da experiência, que ampliamos, pouco a pouco, os seus significados.

Quanto ao aspecto polissêmico da palavra quando ela inclui o simbólico, diz AmatuZZi que

A fala objetiva vivências subjetivas, digamos, surdas (que, ao mesmo tempo que individuais, são também, de alguma forma coletivas), tornando com isso possível um manuseio mais consciente da situação. Mas isso significa que poderemos detectar níveis diferentes de significação, à medida que caminharíamos da expressão objetiva à vivência subjetiva. Creio que este é um dos aspectos da polissemia (que só aparece nessa visão aumentada da dimensão semântica, pela inclusão do simbólico). (AMATUZZI, 1989, p. 21)

A distinção trazida por Buber (1982) entre diálogo genuíno/fala autêntica e palavreado/expressão segunda nos auxilia a compreender o potencial da palavra, mera reprodução ou elemento de transformação. A fala secundária tem um papel nesse processo. A simples ampliação do repertório e o acúmulo das significações são importantes para se chegar à fala autêntica, na qual novas significações podem ser criadas e não somente reproduzidas.

Considerando que “educar-se é aprender a expressividade da palavra que fala, aprender a falar, no sentido forte do termo, não somente expressão do mundo, mas do sujeito” (REZENDE, 1978, p. 322 apud AMATUZZI, 1989, p. 15 – nota de rodapé) e diante das definições acima, estabeleço que o objetivo do processo educativo é chegar no falar autêntico, no diálogo genuíno, que é aquele que “permite ao educando assumir-se como pessoa no mundo”. (AMATUZZI, 1989, p. 30).

Concluo este subcapítulo com uma citação de AmatuZZi sobre a palavra.

A língua é derivada da palavra. As línguas são o instrumento de comunicação. A palavra é o fenômeno da comunicação, é a relação, é o espírito. O homem habita na palavra. A língua habita no homem. O básico é, pois, a relação: o fato de que algo me diz alguma coisa,

---

<sup>39</sup> Já abordamos a heteroglossia, que remete ao caráter multissêmico do signo.

e eu respondo. Isso é a palavra, isso é a responsabilidade. É a partir daí que os múltiplos falares, as múltiplas línguas, são possíveis. A palavra como fenômeno de relação precede e torna possível a palavra como um vocábulo determinado. (AMATUZZI, 1989, p. 46)

#### 1.4 MATERIAL DIDÁTICO

Diante das concepções teóricas exploradas acima, gostaria de dedicar este subcapítulo às questões mais práticas do processo de ensino-aprendizagem de uma LE por crianças. Como promover esse processo que, além das características levantadas no subcapítulo anterior, está centrado na oralidade? Como criar interesse e promover a interação na LE (1ª pergunta de pesquisa)?

Longe de ser mais fácil, como o caráter lúdico das aulas pode deixar a entender para alguns, o trabalho com crianças pequenas é altamente especializado. Pretendo levantar algumas questões teóricas que justificam as escolhas que fiz durante as aulas. Este é o objetivo deste subcapítulo.

O ensino de línguas estrangeiras para crianças tem ganhado espaço na sociedade de uma forma geral. O aumento da demanda por uma iniciação cada vez mais precoce em uma língua de prestígio é uma realidade. A citação abaixo de Neves, na sua dissertação de mestrado, ajuda-nos a entender esse processo.

Início a contextualização dizendo que as escolas que oferecem esse tipo mencionado de educação estão em crescente expansão, principalmente depois que as sociedades passaram a viver em um mundo globalizado, e ‘os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados uns nos outros’. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 57). Tal fenômeno tem levado as famílias brasileiras a se preocuparem mais em oferecer aos filhos uma educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, diferenciada, ou melhor, uma escolarização do tipo internacional (AGUIAR, 2007). Por isso, Moura (2010, p. 270) afirma que o ‘interesse pela educação bilíngue e a sua expansão estão em consonância com essas mudanças, associadas à pós-modernidade’. (NEVES, 2013, p. 22)

Algumas situações e problemas surgem com essa nova demanda. É a partir de uma experiência docente na Educação Infantil que gostaria de trazer uma reflexão sobre materiais didáticos, educação, contexto e sequência didática.

Diante da expansão mencionada acima, vemos uma resposta na produção exponencial de materiais didáticos voltados para esse público. Com a constatação da inadequação dos materiais prontos à heterogeneidade encontrada nas salas de aula, aos interesses dos alunos – interesses estes espontâneos e muitas vezes oriundos de uma situação real e vivida localmente –, este subcapítulo busca colaborar com a libertação desses materiais ao mesmo tempo em que sugere alguns pilares que orientariam uma forma de abordagem com as crianças. Com base em uma concepção dialógica da linguagem, caracterizada pela heterogeneidade, pela variação, pelo caráter histórico e social e pela indeterminação, buscamos trazer, para o centro deste texto, a comunicação que se “manifesta em situações de uso concretas” (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

Os materiais didáticos prontos para aplicação em sala de aula têm sido a opção metodológica de muitas instituições ou profissionais que trabalham com o ensino-aprendizagem de uma LE para crianças. Os aspectos linguísticos, culturais e discursivos da LE são, muitas vezes, apresentados de forma lúdica por meio de personagens que a criança acompanha em suas inúmeras aventuras. Muito embora alguns desses métodos proponham uma progressão coerente e embasada em estudos que levam em conta uma sequência de aquisição, considero que esse tipo de material não é adaptado e tem se mostrado infértil diante da heterogeneidade dos aprendizes. Esses materiais podem ter o seu lugar como suporte de pesquisa e de referência para o professor, dos quais ele poderá extrair ideias e exercícios. Não devemos, no entanto, ceder à comodidade que eles podem, à primeira vista, apresentar<sup>40</sup>. Esta pesquisa pretende expor e refletir sobre uma metodologia de trabalho que parte do interesse dos alunos. Começamos, então, por detalhar o entendimento de educação que permeia esta metodologia.

É na oposição entre método ativo e método passivo (PIAGET, 1969)<sup>41</sup> que podemos ancorar o nosso entendimento de educação e de conhecimento. Uma breve descrição do método passivo nos é suficiente. Largamente reconhecida como ultrapassada, essa corrente é caracterizada pela centralidade da figura do professor, que transmite o conhecimento. Essa imagem do professor conferencista diante de

---

<sup>40</sup> Este tema é abordado por Reis e Ferreira (2012).

<sup>41</sup> Piaget (1969) não enfatiza a influência do aspecto social no desenvolvimento das crianças. Essa ausência é, inclusive, criticada por Vygostski no livro *Pensamento e Linguagem*. Não obstante, as contribuições de Piaget (1969) no campo pedagógico são inegáveis, o que justifica a utilização de suas teorias nesta dissertação.



alunos silenciosos, absorvendo o conhecimento por condicionamento marcou uma época na educação. Hoje, a busca por metodologias ativas tem suas bases em pesquisas de psicólogos, de pedagogos e de linguistas como Vygotsky, Jean Piaget e Bakhtin.

O método ativo tira o professor do pedestal e coloca, em seu lugar, a aprendizagem. A ação ativa do aluno passa a ser vista como fundamental para a construção do conhecimento, que parte do universo da criança impulsionada por uma situação-problema. Existe um vínculo do conhecimento com o real, com o vivido pelos aprendizes. Essa ligação é fundamental para conferir sentido ao processo de aprendizagem. Reconhecer o conhecimento como construído pelo próprio indivíduo por meio da manipulação e da ação direta provocada por um problema que surge do aprendiz é um dos princípios que guiam esta metodologia. A ação está inserida em um procedimento de busca no qual o erro tem o seu lugar. Não mais concebemos o conhecimento como uma noção asséptica da verdade, mas como um processo dinâmico que incorpora a afetividade<sup>42</sup>.

Mas o fato essencial é que os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de simples respostas associativas, mas em um sentido muito mais profundo, que é aquele da assimilação do real às coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, para captar os mecanismos dessa transformação em ligação com as ações transformadoras nelas mesmas. Conhecer é então assimilar o real à estrutura que elabora a inteligência enquanto prolongamento direto da ação. (PIAGET, 1969, p.45)<sup>43</sup>

O professor, no método passivo, é um transmissor do saber. No método ativo, ele é um mediador, um gerenciador que participa, que cria possibilidades, que lida com os imprevistos, ou seja, ele também é parte ativa desse processo de construção do conhecimento. Poder colocar o professor em um papel criador, articulador, gerenciador significa, além de ter objetivos precisos e claros, confiar na capacidade

---

<sup>42</sup> Edgar Morin, em seu livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2002), fala sobre a relação entre lógica e afetividade. Vygotski (2008) fala da inter-relação, da generalização (intelecto) e da comunicação (afeto), que pode ser considerada um foco secundário do nosso estudo.

<sup>43</sup> Mais le fait essentiel est que les connaissances dérivent de l'action, non pas dans le sens de simples réponses associatives, mais en un sens beaucoup plus profond qui est celui de l'assimilation du réel aux coordinations nécessaires et générales de l'action. Connaître un objet c'est agir sur lui et le transformer, pour saisir les mécanismes de cette transformation en liaison avec les actions transformatrices elles-mêmes. Connaître c'est donc assimiler le réel à des structures qu'élabore l'intelligence en tant que prolongement direct de l'action.

desse profissional. A formação tem um papel relevante quando se trata de dar autonomia ao profissional da educação, principalmente, nas instituições particulares.

Nessa concepção de educação, o método pronto homogêneo e pretende, com isso, garantir uma forma de padrão de qualidade. Ele tira do professor a possibilidade de ser o orquestrador. O professor, na perspectiva do método ativo, orchestra os processos de ensino e aprendizagem protagonizados pela criança. A citação a seguir reitera essa perspectiva, além de vinculá-la à atividade educacional como elemento propulsor de cultura.

O objetivo central no processo de ensino-aprendizagem de LEC embasado em gêneros discursivos é levar o aprendiz a desenvolver competências que possibilitam que ele 'aprenda a fazer' e 'a agir' em situações diversas, tendo a cultura como elemento propulsor. A construção de conhecimento nesta perspectiva, portanto, ocorre através das interações advindas da própria atividade educacional como fato social. Uma vez que são, geralmente, atividades socialmente organizadas e vivenciadas na infância, as brincadeiras, as cantigas e as histórias podem ser consideradas atividades sociais organizadas histórico-culturalmente e, assim, potentes propulsores da aprendizagem e do desenvolvimento do aprendiz. (ROCHA; SILVA, 2007, p. 30)

Lemos, na citação acima, como as brincadeiras protagonizadas pela criança são uma atividade educacional. Além de, por meio delas, a criança acessar um acervo cultural construído historicamente e culturalmente, a brincadeira promove as interações e, portanto, aprendizagem.

Piaget (1969) estabelece três problemas centrais quando o assunto é o processo de ensino-aprendizagem. Segundo esse pesquisador, devemos, primeiramente, identificar o objetivo. Em seguida, determinar os caminhos necessários, indiferentes ou contraindicados. Por último, encontrar o método mais adequado.

Retomo essa proposta de Piaget (1969) para aplicá-la ao assunto de interesse desta dissertação, ou seja, o ensino de uma LE para crianças e cujo objetivo é promover o diálogo que nasce de uma necessidade real de interação. Coracini (1999, p. 121) tem uma importante contribuição a dar a esse propósito. Em seu livro *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*, escreve:

Na prática do ensino de língua estrangeira, acreditou-se que a substituição de estruturas por atos de fala seria suficiente para garantir o desenvolvimento da linguagem oral, mas, é preciso, 'ao menos, ter algo a dizer, para quem dizer e razões para fazê-lo'. (REIS e FERREIRA, 2012, p.370 apud CORACINI, 1999, p. 121)

A autora explicita a importância de se ter algo a dizer, para quem dizer e as razões para fazê-lo. Efetivamente, a necessidade de comunicar em uma situação autêntica é a maior motivação que pode ser dada para a aprendizagem de uma LE.

É, portanto, dentro da concepção de educação que considera a criança como ativa no seu processo de aprendizagem – na qual a experiência, a busca, o erro, enfim, o processo cria as condições para a construção do conhecimento e vê a língua como veículo para resolver problemas, interagir com os outros, descobrir, ou seja, como uma necessidade –, que a metodologia aqui proposta encontra os seus princípios. A noção de contexto, portanto, é relevante para justificar alguns caminhos tomados.

Parto do pressuposto de que é preciso estabelecer um contexto para o conjunto das atividades propostas. Essa preocupação surge da convicção de que as informações não podem ser trabalhadas de forma isolada. Segundo Morin (2002, p. 36), é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. É o contexto então, que confere sentido<sup>44</sup> à atividade e estabelece, com a linguagem, uma relação dialética: “O contexto delimita a linguagem ao mesmo tempo em que é ele próprio delimitado por ela.” (MORIN, 2002, p.128).

O contexto pode ser considerado em dois níveis, do micro ao macro, do estrito ao abrangente, que se encontram dentro de um eixo gradual. Podemos estabelecer vários contextos, dos mais ao menos abrangentes. Um breve exercício permite reconhecer os contextos nos quais essa metodologia poderia estar inserida. O aumento da procura por escolas bilíngues, que surge de um conjunto de novas práticas e necessidades sociais reconhecidas sob a égide da globalização, pode ser definido como um contexto mais amplo. Temos também o contexto familiar, que traduz, para um âmbito mais restrito, a necessidade de aprender uma LE e que assume práticas e falas que vão contribuir, em maior ou menor medida, para a aprendizagem da LE pela criança. Temos também o contexto institucional, que enquadra, que define, que possibilita, que avalia. O contexto da sala de aula – com o perfil individual dos alunos que, juntos, criam o perfil do grupo, que, logo, não

corresponde à simples soma dos perfis individuais –, pode ser considerado como outro contexto. Todos esses contextos influenciam e podem, por si mesmo, ser tema de pesquisa. Continuo o meu exercício para chegarmos ao contexto sobre o qual gostaria de me ater um pouco mais.

Assim como o material pronto propõe um contexto que acompanha e guia o aluno na descoberta da língua – no caso, os mesmos personagens presentes em todos os livros de uma coleção –, a metodologia proposta neste trabalho também deve ter um contexto facilmente identificável. O contexto aqui é traduzido pela palavra “tema”.

O tema representa o elemento aglutinador e é escolhido em função do interesse dos aprendizes. Alguns autores propõem listas de temas de interesse distribuídos por faixa de idade<sup>45</sup>. Para esta dissertação, estabeleci uma série de temas que foram inspirados, inicialmente, nessas listas e, posteriormente, adaptados ao longo dos anos de prática em função das especificidades locais.

THÈMES POUR ENFANTS DE 4 A 7 ANS / TEMAS PARA CRIANÇAS DE 4 A 7 ANOS			
Les couleurs <i>As cores</i>	L'alimentation <i>A alimentação</i>	Les animaux <i>Os animais</i>	Construction <i>Construção</i>
La famille <i>A família</i>	Le corps humain <i>O corpo humano</i>	Les moyens de transport <i>Os meios de transporte</i>	Le cirque <i>O circo</i>
La plantation <i>A plantação</i>	Monstres et sorcières <i>Monstros e bruxas</i>	Les vêtements, les déguisements <i>As roupas, as fantasias</i>	...

Tabela 3: Temas  
Fonte: A AUTORA.

O contexto é tido como dinâmico e processual<sup>46</sup>. Organizar as atividades dentro de um contexto, de um eixo temático, permite uma maleabilidade, uma

<sup>45</sup> Por exemplo em seu livro *Enseigner la Langue Orale en Maternelle*, Ver referência Boisseau, 2005.  
<sup>46</sup> A seguir, um trecho do verbete “contexto” publicado no Dicionário de Análise dos Discursos, de Charaudeau e Maingueneau (2012), que contribuem com a ideia explicitada no texto: “A reflexão recente sobre o contexto pôs em evidência os seguintes pontos: (1) Os diferentes ingredientes do contexto intervêm na comunicação apenas sob a forma de ‘saberes’ e de ‘representações’: o contexto identifica-se ao conjunto das representações que os interlocutores têm do contexto, representações que podem ser ou não partilhadas pelos participantes do processo comunicativo. (2) O discurso é uma atividade ao mesmo tempo condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto); dada a abertura da interação, o contexto é ao mesmo tempo construído na e pela maneira como se desenvolve; definida de antemão, a situação é sem cessar redefinida pelo conjunto de acontecimentos discursivos. Em outros termos: a relação entre texto e contexto não é absolutamente unilateral, mas dialógica: ‘o contexto delimita a linguagem ao mesmo tempo em que é ele próprio delimitado por ela. [...] O contexto não restringe simplesmente a linguagem, mas é

adaptabilidade que faz todo sentido na prática pedagógica. Uma vez delimitado o tema, podemos estabelecer alguns objetivos que vão, sobretudo, orientar o trabalho do professor. Por exemplo, no tema “cor”, o professor pode estabelecer os tipos de enunciados e até mesmo um léxico de cores suscetíveis de serem abordados durante as atividades propostas dentro de um mesmo tema. Esse aspecto será melhor explorado na análise de dados.

É nesse contexto comum que as atividades aparecem. Os participantes passam, dessa forma, a compartilhar saberes e representações. As experiências compartilhadas passam a ser fonte de interação verbal, uma vez que terão “algo a dizer” (CORACINI, 1999, p. 121), que terão algo sobre o que falar. Confrontar o grupo a um problema comum exige uma interação e uma mediação que se dá, entre outros, por meio da palavra. Fazendo uma analogia à distinção citada por Maingueneau e Charadeau (2012) entre história e discurso – da mesma forma como, no caso do discurso o texto remete constantemente à situação de enunciação e utiliza, maciçamente, as formas do diálogo “eu” e “tu” ou “vocês” –, o contexto propicia trocas e diálogos que remetem às experiências compartilhadas.

Abordei acima a inadequação dos materiais didáticos prontos, a distinção entre método passivo e método ativo e a importância do contexto no processo educativo. Dedicarei as próximas linhas à reflexão sobre os objetivos pedagógicos. Para tanto, inicio com as contribuições de Dolz e Schneuwly (2011) para, em seguida, abordar alguns documentos oficiais.

Ao fazerem uma reflexão sobre gêneros e progressão em expressão oral e escrita, Dolz e Schneuwly (2011, p. 36) definem que, no currículo, os conteúdos disciplinares são “definidos em função das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias”. Quando os autores fazem essa distinção, eles estão claramente se referindo ao contexto escolar formal. É, no entanto, diante da escassez de documentos que oriente o trabalho do professor – que esses mesmos autores igualmente mencionarão, como veremos mais adiante – e da relevância de que toda atividade extraescolar vá em um sentido harmônico àquele trabalhado na escola, seja para reforçar, seja para complementar, que vou me apropriar das reflexões de Dolz e Schneuwly (2011) para o contexto de aulas particulares.

---

também um produto de seu uso.””(DURANTI; GOODWIN, 1992, p. 30 apud MAINGUENEAU; CHARADEAU, 2012, pag. 127).

Mesmo que a aula particular consista em uma atividade distinta em relação à educação formal, ela não deixa de ser um processo educativo e, portanto, de exigir uma organização prévia no que concerne a objetivos e programação. Na aula particular, esse tipo de documento, ainda que assuma uma dimensão diferente daquela da educação formal, deve existir.

Podemos ler o seguinte trecho no livro *Gêneros Orais e Escritos na Escola*,

Segundo Coll (1992), as principais funções de um currículo são as seguintes: descrever e explicitar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação à finalidade da educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino. Um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer, aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. Não existe, até o momento, para a expressão oral e escrita, um currículo como esse, que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 36)

Na citação acima, estão explicitadas as principais funções de um currículo, entre elas, a de orientar o professor com informações concretas, com os objetivos visados pelo ensino. Convido os leitores a descobrirem alguns documentos oficiais e analisar o seu conteúdo. Iniciarei pelo documento de referência publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (doravante, RCNEI). Em seguida, abordarei o documento oficial francês, o Le Bulletin Officiel (LE B.O.).

O RCNEI, publicado em 1998,

constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 2010, p.13)

Com base em uma perspectiva sociocultural, o documento busca instrumentalizar a ação do professor. Ele apresenta os âmbitos de experiências essenciais para a prática educativa. São três volumes que somam 457 páginas. Encontrei, nessas páginas, os objetivos, os conteúdos e as orientações pedagógicas, entre outros temas, para a Educação Infantil. O primeiro volume é uma introdução, o segundo aborda o âmbito de experiência Formação Pessoal e Social e o terceiro volume, o âmbito de experiência Conhecimento de Mundo. Ao longo dos três volumes, pude encontrar alguns aspectos teóricos e orientações que guiam o professor no seu entendimento do que é criança e como se deve trabalhar com ela.

No que diz respeito à linguagem, por exemplo, encontrei, no primeiro volume, algumas considerações gerais sobre linguagem oral. Lê-se:

utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 2010, v.1, p. 64)

No segundo volume, está explicitado o que se entende por linguagem. Lê-se a importância da linguagem para estabelecer a distinção entre eu e tu, a importância da interação, do vínculo entre língua e cultura, ou seja, a forma de ver o mundo e o lugar das histórias.

O uso que a criança faz da linguagem fornece vários indícios quanto ao processo de diferenciação entre o eu e o outro. Por exemplo, a estabilização no uso do pronome 'eu' em substituição à forma usada pelos menores que costumam referir-se a si mesmos pelo próprio nome, conjugando o verbo na terceira pessoa — 'fulano quer isso ou aquilo' — sugere a identificação da sua pessoa como uma perspectiva particular e única. Por outro lado, a própria linguagem favorece o processo de diferenciação, ao possibilitar formas mais objetivas e diversas de compreender o real.

Ao mesmo tempo que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização.

É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma

contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social.

Por meio da linguagem, o ser humano pode ter acesso a outras realidades sem passar, necessariamente, pela experiência concreta. Por exemplo, alguém que more no sul do Brasil pode saber coisas sobre a floresta ou povos da Amazônia sem que nunca tenha ido ao Amazonas, simplesmente se baseando em relatos de viajantes, ou em livros. Com esse recurso, a criança tem acesso a mundos distantes e imaginários. As histórias que compõem o repertório infantil tradicional são inesgotável fonte de informações culturais, as quais somam-se à sua vivência concreta. O Saci Pererê pode ser, por exemplo, uma personagem cujas aventuras façam parte da vida da criança sem que exista concretamente na realidade. (BRASIL, 2010, v.2, p. 24-25)

No terceiro volume, uma parte um pouco mais robusta é dedicada à linguagem oral e escrita. Podemos ler, neste trecho, algumas especificações sobre linguagem e como promovê-la.

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (BRASIL, 2010, v.3, p. 120-121)

Fica claro, nos trechos acima, o viés sociointeracionista do documento. Como se pode observar ao longo dos três volumes, o documento apresenta longos trechos que parecem ter caráter mais formador do que instrumentalizador.

Os objetivos e conteúdos são explicitados dentro das partes consagradas a cada eixo de trabalho, sendo eles oito ao todo. No âmbito Formação Pessoal e Social, temos dois eixos: Identidade e Autonomia. No âmbito Conhecimento de Mundo, são seis: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita,



Natureza e Sociedade e Matemática. Abaixo, podemos ler os objetivos e os conteúdos do eixo Linguagem Oral e Escrita.

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p><b>DE 0 A 3</b> As instituições e profissionais de educação infantil deverão organizar sua prática de forma a promover as seguintes capacidades nas crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;</li> <li>interessar-se pela leitura de histórias;</li> <li>familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.</li> </ul>	<p><b>DE 0 A 3</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso da linguagem oral para conversar, comunicar-se, relatar suas vivências e expressar desejos, vontades, necessidades e sentimentos, nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.</li> <li>Participação em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas etc.</li> <li>Participação em situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita.</li> <li>Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc.</li> </ul>
<p><b>DE 4 A 6</b> Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, promovendo-se, ainda, as seguintes capacidades nas crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas;</li> <li>familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;</li> <li>escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;</li> <li>interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional;</li> <li>reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;</li> <li>escolher os livros para ler e apreciar.</li> </ul>	<p><b>DE 4 A 6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.</li> <li>Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.</li> <li>Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas idéias e pontos de vista.</li> <li>Relato de experiências vividas e narração de fatos em seqüência temporal e causal.</li> <li>Reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.</li> <li>Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções.</li> </ul>

Tabela 4: Objetivos e Conteúdos em Linguagem Oral e Escrita.  
Fonte: (BRASIL, 2010, v.3, p. 131)

Os objetivos e conteúdos são organizados segundo a faixa etária. Há dois grandes grupos etários, o de 0 a 3 e o de 4 a 6. Para cada um deles, estão estabelecidos os objetivos, à esquerda no quadro, e os conteúdos, à direita. Ao analisar um pouco mais longamente o documento, pude fazer uma série de observações sobre o seu conteúdo.

Os objetivos e os conteúdos encontram-se em quadros distintos e estão distribuídos ao longo das 45 páginas consagradas à linguagem. A extensão do texto e a forma como os objetivos e conteúdos foram organizados dificultam estabelecer um paralelo entre eles. Não estão imediatamente claros, para um determinado objetivo, quais os conteúdos a serem abordados. No quadro apresentado por mim, coloquei lado a lado as informações para melhor visualização. Além da dificuldade em se estabelecer o paralelo entre objetivo e conteúdo, encontrei dificuldade em diferenciá-los para além do fato de que os objetivos são introduzidos por um verbo no infinitivo, e os conteúdos, por um substantivo. Pude também observar que não existe separação entre o oral e o escrito. Os objetivos e os conteúdos orais e escritos são apresentados aleatoriamente em um mesmo espaço.

Apesar da riqueza que o documento apresenta em termos de teoria e de orientações importantes no que diz respeito à segurança, à organização do tempo, a sugestões de atividades, não acredito ser possível visualizar, de forma clara, os objetivos e os conteúdos a serem abordados. Essa observação corrobora a opinião de Dolz e Schneuwly (2011) no que diz respeito à ausência de documentos que apresentem um currículo em linguagem oral e escrita. Como vimos no subcapítulo dedicado ao oral, em uma citação também de Dolz e Schneuwly (2011), devemos ter muito claro quais são os objetivos e as características dessa linguagem a ser ensinada.

Defendo que a linguagem oral deve ser priorizada na Educação Infantil. Por isso, os objetivos devem ser bem precisos e claros. Diante dessas limitações do RCNEI naquilo que nos interessa para este trabalho, utilizarei como documento de referência os objetivos estabelecidos pelo sistema educacional nacional francês. Considero essa escolha pertinente uma vez que, por um lado, a linguagem oral é assumida como uma prioridade e, portanto, os objetivos a serem atingidos são apresentados de forma mais clara e concisa e, por outro lado, pelo fato de as

crianças com as quais desenvolvo a minha pesquisa serem estudantes desse sistema de ensino, que conheço bem. As aulas particulares apresentam, assim, alguma forma de coerência com aquilo que é trabalhado pelas crianças na sala de aula.

São dois os documentos que podem me orientar. O primeiro deles é o Le B.O., que apresenta os objetivos a serem alcançados. Esse documento possui 39 páginas e apresenta o programa a ser abordado na Educação Infantil (de 3 a 6 anos) e no Ensino Fundamental I (de 7 a 11 anos). São 5 páginas dedicadas à Educação Infantil organizadas em domínios, além de uma breve Introdução em que se explicita a priorização da estruturação da linguagem oral. São 6 domínios, cada um deles organizados em subdomínios. O quadro abaixo permite uma melhor visualização da estrutura.

QUADRO ESTRUTURA	
<p><b>S'APPROPRIER LE LANGAGE</b> Apropriar-se da linguagem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger, s'exprimer <i>Conversar e expressar-se</i></li> <li>• Comprendre <i>Compreender</i></li> <li>• Progresser vers la maîtrise de la langue française <i>Progredir no domínio da língua materna</i></li> </ul>	<p><b>AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS</b> Agir e expressar-se com seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Par la pratique d'activités physiques libres ou guidées <i>Por meio da prática de atividades físicas livres ou guiadas</i></li> <li>• Par la pratique d'activités qui comportent des règles <i>Por meio da prática de atividades que possuem regras</i></li> <li>• Les activités d'expression à visée artistique <i>Por meio de atividades de expressão artística</i></li> <li>• une image orientée de leur propre corps <i>uma imagem orientada de seu próprio corpo</i></li> </ul>
<p><b>DEVENIR ÉLÈVE</b> Tornar-se aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivre ensemble <i>Viver junto</i></li> <li>• Coopérer et devenir autonome <i>Cooperar e tornar-se autônomo</i></li> </ul>	<p><b>PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CRÉER</b> Perceber, sentir, imaginar e criar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le dessin et les compositions plastiques <i>O desenho e as composições plásticas</i></li> <li>• La voix et l'écoute <i>A voz e a escuta</i></li> </ul>
<p><b>DÉCOUVRIR L'ÉCRIT</b> Descobrir a escrita</p> <p>1 - Se familiariser avec l'écrit Familiarizar-se com a escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir les supports de l'écrit <i>Descobrir os suportes da escrita</i></li> <li>• Découvrir la langue écrite <i>Descobrir a língua escrita</i></li> <li>• Contribuer à l'écriture de textes <i>Contribuir para a escrita de textos</i></li> </ul> <p>2 - Se préparer à apprendre à lire et à écrire Preparar-se para aprender a ler e escrever</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguer les sons de la parole <i>Distinguir os sons da fala</i></li> <li>• Aborder le principe alphabétique <i>Abordar o princípio alfabético</i></li> <li>• Apprendre les gestes de l'écriture <i>Aprender os gestos da escrita</i></li> </ul>	<p><b>DÉCOUVRIR LE MONDE</b> Descoberta do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir les objets <i>Descobrir os objetos</i></li> <li>• Découvrir la matière <i>Descobrir a matéria</i></li> <li>• Découvrir le vivant <i>Descobrir os seres vivos</i></li> <li>• Découvrir les formes et les grandeurs <i>Descobrir as formas e as dimensões</i></li> <li>• Approcher les quantités et les nombres <i>Relacionar as quantidades aos números</i></li> <li>• Se repérer dans le temps <i>Orientar-se no tempo</i></li> <li>• Se repérer dans l'espace <i>Orientar-se no espaço</i></li> </ul>

Gráfico 1: Estrutura do Le B.O.

Fonte: A AUTORA (reorganização do número 3 de 19 de junho de 2008).

Podemos notar que a linguagem oral e a escrita são apresentadas separadamente. Vejamos abaixo quais são os objetivos a serem alcançados ao fim da Educação Infantil para a linguagem oral. No texto original, lê-se:

Ao fim da Educação Infantil a criança deve ser capaz de:  
compreender uma mensagem e agir ou responder de maneira pertinente;  
nomear com exatidão um objeto, uma pessoa ou uma ação da vida cotidiana;  
formular, em se fazendo compreender, uma descrição ou uma pergunta;  
contar, em se fazendo compreender, um episódio vivido desconhecido de seu interlocutor, ou uma história inventada;  
tomar a iniciativa de perguntar ou expressar o seu ponto de vista.<sup>47</sup>  
(LE B. O., 2008, p. 13)

O quadro abaixo permite visualizar, de forma esquemática, os objetivos a serem alcançados. Para cada um deles, foram estabelecidas competências a serem abordadas e trabalhadas por ano escolar. O documento a seguir permite a visualização das competências.

---

<sup>47</sup> À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de : comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ; - nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ; - formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ; - raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ; - prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

**S'APPROPRIER LE LANGAGE**  
**APROPRIAR-SE DA LINGUAGEM**

S'APPROPRIER LE LANGAGE (Ces compétences peuvent être validées en français et en portugais)  
APROPRIAR-SE DA LINGUAGEM (Estas competências podem ser avaliadas em francês e em português)

**Comprendre un message en Français et agir ou répondre de façon pertinente.**  
**Compreender uma mensagem em francês, agir ou responder de forma pertinente.**

L1	PS: Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë. <i>PS: Compreender um enunciado simples em uma situação não ambigua.</i>	0
L2	PS: Écouter en silence un conte ou un poème court, parler à propos d'images. <i>PS: Escutar em silêncio um conto ou um poema curto, falar sobre as imagens.</i>	0
L3	MS: Comprendre les consignes des activités scolaires. <i>MS: Compreender os enunciados das atividades escolares.</i>	0
L4	MS: Écouter en silence un récit facile, mais plus étoffé que l'année précédente. <i>MS: Escutar em silêncio uma história fácil, porém mais complexa que o ano precedente.</i>	0
L5	GS: Comprendre des consignes données de manière collective. <i>GS: Compreender os enunciados dados coletivamente.</i>	0
L6	GS: Manifester sa compréhension d'une histoire, d'un documentaire, d'une poésie <i>GS: Manifestar a sua compreensão de uma história, de um documentário, de uma poesia.</i>	0

**Échanger, s'exprimer en Français**  
**Conversar, se expressar em francês**

L7	PS: Entrer en relation avec autrui par le langage en se faisant comprendre. <i>PS: Relacionar-se com os outros através da linguagem fazendo-se compreender.</i>	0
L8	PS: Commencer à prendre sa place dans les échanges collectifs. <i>PS: Começar a participar nas trocas coletivas.</i>	0
L9	PS: Utiliser le pronom "je" pour parler de soi. <i>PS: Utilizar o pronome "eu" para falar de si mesmo.</i>	0
L10	MS: S'exprimer dans un langage mieux structuré, en articulant correctement. <i>MS: Expressar-se utilizando uma linguagem mais estruturada, articulando corretamente.</i>	0
L11	MS: Participer à un échange collectif en écoutant, en attendant son tour de parole. <i>MS: Participar de uma troca oral coletiva, escutando e esperando a sua vez de falar.</i>	0
L12	GS: Produire un oral compréhensible par autrui, justifier en utilisant "parce que". <i>GS: Falar de forma compreensível para os outros, justificar utilizando "porque".</i>	0
L13	GS: Participer à une conversation en restant dans le sujet de l'échange. <i>GS: Participar de uma conversa permanecendo dentro do assunto.</i>	0
L14	MS: Décrire, questionner, expliquer en situation de jeu et dans les activités. <i>MS: Descrever, questionar, explicar em situação de jogo e nas atividades.</i>	0
L15	GS: Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu. <i>GS: Dizer, descrever, explicar depois de ter terminado uma atividade ou um jogo.</i>	0

Raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur. <i>Relatar um episódio vivido desconhecido de seu interlocutor, fazendo-se compreender.</i>		
L16	MS: Relater un événement; faire des hypothèses sur un livre. <i>MS : Relatar um acontecimento; fazer hipóteses sobre um livro.</i>	0
L17	GS: Relater un événement inconnu des autres, exposer un projet, inventer une histoire. <i>GS : Relatar um acontecimento desconhecido pelos outros, expor um projeto, inventar uma história.</i>	0
Progresser vers la maîtrise de la langue française <i>Progredir no domínio da língua francesa</i>		
L18	PS: Utiliser des mots ou des formulations fournies par le maître pour s'exprimer. <i>PS : Utilizar uma palavra ou uma fórmula fornecida pelo professor para se expressar.</i>	0
L19	PS: Utiliser le vocabulaire du quotidien (habillement...) et des activités de la classe (matériel, actions). <i>PS : Utilizar o vocabulário do cotidiano (roupas...) e da sala de aula (material, ações).</i>	0
L20	MS: Utiliser des termes génériques (animaux, fleurs...) <i>MS: Utilizar termos genéricos (animais, flores...)</i>	0
L21	MS: Produire des phrases de plus en plus longues, correctement construites. <i>MS : Produzir frases cada vez mais longas, construídas corretamente.</i>	0
L22	GS: Produire des phrases complexes, correctement construites. <i>GS : Produzir frases complexas, construídas corretamente.</i>	0
L23	GS: Comprendre et utiliser à bon escient les temps des verbes (passé, futur). <i>GS : Compreender e utilizar corretamente os tempos verbais (passado, futuro).</i>	0
L24	GS: Utiliser le vocabulaire du récit (personnages, localisation, logique, chronologie). <i>GS : Utilizar o vocabulário da história (personagens, localização, lógica, cronologia).</i>	0

Tabela 5: Le Livret Scolaire/Le B.O.  
Fonte: AEFÉ, Zone Amérique de Sud, São Paulo, 2010

Podemos constatar que os objetivos e as competências estão melhor definidos, o que instrumentaliza o professor na medida em que está claro aquilo que deve ser trabalhado (o que). Fica, dessa forma, ao profissional da educação, uma liberdade no que concerne à forma como esse conteúdo será abordado com os alunos. A linguagem, por ser veicular, está presente em todos os domínios abordados. Veremos, na análise de dados, uma forma de organizar os diversos conteúdos continuando a priorizar a estruturação da língua.

Ao organizar as atividades de diversos domínios, idealmente inseridas em um mesmo tema contextualizador e de interesse das crianças, criamos condições para uma prática transdisciplinar e transversal. Terminei, portanto, este subcapítulo com uma breve citação de Nicolescu (2002) sobre a transdisciplinaridade, que, para ele, diz respeito a “diferentes níveis de Realidade que são descobertos através de experimentos envolvendo tanto o Sujeito quanto o Objeto<sup>48</sup>”. É, portanto, confrontando as crianças com situações-problemas nas quais o sujeito descobre o objeto pela manipulação que diferentes níveis de realidade são descobertos. Entre tais níveis, está linguagem oral, que é “tanto um meio de ensino e de aprendizagem, quanto um objetivo em si mesmo” (CUQ, 2003, p.182).

Concluindo todo este capítulo da fundamentação teórica, retomo brevemente suas duas partes principais. Na primeira, reconheci a importância e a atualidade do tema Educação Bilíngue considerando que o indivíduo apenas pode ser considerado e analisado por um olhar que assume a complexidade como paradigma. É uma rede de línguas, de identidades e de percursos que o real revela e que as ciências aplicadas buscam entender e assumir como base para a sua reflexão. Na segunda parte, apresentei três itens: *O Diálogo e a Interação*, *O Pensamento, a Palavra e a Fala* e, por fim, *o Material Didático*. Com eles, busquei apresentar as principais linhas teóricas e concepções que guiaram a leitura dos dados.

Reconheço que ministrar aulas para crianças é um trabalho especializado, que exige reflexão. Muito facilmente, o professor pode se deixar levar por uma dinâmica natural de afazeres durante uma aula e não concentrar seus esforços e o dos alunos no desenvolvimento de aspectos fundamentais para a formação de um cidadão crítico e capaz de perceber o mundo e a si mesmo dentro de uma ótica ativa. Por isso, anoro as aulas em três bases distintas que orientam a preparação a aula em si. Concebo o diálogo genuíno como situação de interação desejada e buscada; proponho a estruturação da língua por meio de suportes que concebam as etapas do desenvolvimento da criança, bem como a influência do social na linguagem; defendo a importância de objetivos precisos para a Educação Infantil, seja ela em LM, seja em LE.

---

<sup>48</sup> Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso (NICOLESCU, 2002, p. 46).



## CAPÍTULO 2 – REFERENCIAL METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo que usa o método da pesquisa-ação. A definição de pesquisa-ação concebida para este trabalho é apresentada por Thiollent (2011). Segundo esse pesquisador, pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20)

Esta pesquisa foi desenvolvida com 2 crianças, os irmãos Guilherme (4 anos) e Henrique (6 anos). As aulas aconteciam na casa dos aprendizes, para onde o professor pesquisador se deslocava 2 vezes na semana. As aulas tiveram início no dia 30 de janeiro e foram encerradas no dia 24 de setembro. As aulas que serviram de base para esta pesquisa, no entanto, foram até o dia 10 de junho, totalizando, aproximadamente, 16 semanas de aula, ou seja, 32 aulas.

A seguir, vou explicitar alguns princípios relevantes desse método de pesquisa. Ao mesmo tempo, busco relacioná-lo com a pesquisa que desenvolvo neste trabalho.

### 2.1 A PESQUISA-AÇÃO: SEUS PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

A dinâmica pedagógica das aulas particulares, que forneceram os dados para esta pesquisa, pode ser entendida pelas chaves de interpretação da pesquisa qualitativa e, mais especificamente, da pesquisa-ação. O objetivo deste subcapítulo é explicitar esses princípios que, respaldados pela prática, mostraram-se relevantes e pertinentes.

Gostaria, então, de abordar duas noções centrais: a tripla obrigação e a coformação. Elas abrirão as portas para discutirmos, mais adiante, questões como o papel do professor e do aprendiz, o caráter dinâmico da pesquisa-ação, a insubstituibilidade dos sujeitos envolvidos e o perigo da imprecisão e do rigor acadêmicos.

Primeiramente, parto da noção da tripla obrigação – dar/receber/retribuir – sistematizada pelo antropólogo Marcel Mauss (1925/2001). O conceito das prestações totais, como é chamado esse sistema simbólico que regula as relações entre indivíduos, tem se mostrado útil em várias áreas do conhecimento, principalmente, nas ciências humanas. Essa noção antropológica se tornaria uma importante contribuição para ler as interações sociais e verbais. Barbier (2007) cita a tripla obrigação ao introduzir a ideia de coformação, que é uma segunda ideia desenvolvida neste subcapítulo. É por meio dessa ponte, portanto, entre a Antropologia e a Linguística Aplicada, que introduzo este subcapítulo.

Ao falar da coformação, um dos pontos centrais da pesquisa-ação, Barbier (2007) cita a lógica da troca simbólica dar/receber/retribuir<sup>49</sup>. Essa tripla obrigação rege as condutas individuais com base em um sistema simbólico coletivo que é total, ou seja, que está presente em todas as esferas da vida social. É essa obrigação, não explicitada, que garante o caráter dinâmico e contínuo das relações. Godbout (1999), professor canadense que dedicou uma parte dos seus esforços acadêmicos à noção antropológica de dom, enfatiza que “é preciso pensar a dádiva não como uma série de atos unilaterais e descontínuos, mas como relação”. Esse mesmo autor lembra que podemos pensar tanto as trocas de bens e serviços, como a troca de palavras dentro desse sistema de dádiva: “são principalmente palavras, frases e discursos que o ser humano produz e troca com os demais” (1999, p. 21)

Há dois aspectos que a tripla obrigação me inspira. Primeiramente, gostaria de esclarecer qual é o papel do professor e do aprendiz. Em segundo lugar, reflito sobre o caráter dinâmico e adaptável de um processo que se faz em espiral. Eles também são princípios da pesquisa-ação.

A obrigação de dar/receber/retribuir está presente em todos os indivíduos. Cada um deve corresponder a todas as etapas dessa obrigação social. Tanto professor, quanto aprendiz dão, recebem e retribuem, ou seja, são protagonistas na interação. Um movimento dialógico se instala por meio de um diálogo no qual cada parte cumpre a sua obrigação, que vai se renovando no presente. Professor e aluno buscam e constroem o conhecimento juntos.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, ao discutir o que se tornaria a base de uma nova pedagogia libertária e crítica, escreve que

---

<sup>49</sup> No texto, encontramos dar/receber/devolver. Preferi deixar o termo usado pelo próprio Marcel Mauss.(1925/2001, p. 124)

educador e educandos co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE, 1977, p. 61)

Com toda profundidade que é típica de Freire, reconhecemos, nesse trecho, os adjetivos que caracterizam essa ação protagonista. Desvelamos, conhecemos criticamente e recriamos o conhecimento. Essa coformação não acontece necessariamente de forma sempre positiva por ambas as partes. É dentro do comum acordo, da negociação, da escolha acertada, mas também da discórdia, do erro, da contradição e da escolha mal feita que a interação e o diálogo existem. Assim como propõe a visão dialética da ciência e do homem, a dinâmica criada pela permanente contradição é propulsora de um caminhar, na visão hegeliana, o devir.

Thiollent (2011) corrobora com essa ideia ao dizer que “os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis.” (2011, p. 28) Essa citação é interessante por que traz consigo dois pontos importantes. Primeiramente, resume o papel protagonista do professor e do aprendiz e, ao mesmo tempo, cita o contexto, as variáveis não isoláveis, que, por estarem presentes, influenciam na ação. É essa base real e empírica – que não busca romantizar ou isolar os eventos para melhor entendê-los, mas que propõe olhar essas relações tal qual elas acontecem dentro de uma rede complexa que lê o presente sem ignorar os acontecimentos do passado e tendo em mente as projeções feitas para o futuro – que justifica a escolha pela pesquisa qualitativa, especificamente, da pesquisa-ação. Nas palavras de Barbier (2007, p. 110), o conflito é inerente à pesquisa-ação.

Consideram-se, portanto, todos os participantes, com seus percursos e subjetividades. Nessa perspectiva, Thiollent (2011, p. 29) reflete sobre a substituíbilidade dos pesquisadores que, segundo ele, não é total, “pois o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio ‘mergulho’ na situação investigada”. O sujeito considerado na pesquisa não é um sujeito abstrato, mas concreto, considerado na sua relação com o mundo e seus polos. Concebo o homem como um ser sociocultural, ou seja, relativizo os valores, as ideias e os comportamentos ditos absolutos. Concomitantemente, reconheço que as ideias, os valores e os

comportamentos individuais estão subordinados ao social. De uma concepção dialético-marxista, não é “a consciência dos homens que determina o seu ser, é antes o seu ser social que determina sua consciência” (DE MARX apud LACERDA, 2010, p. 84). Bakhtin (1992) também aborda essa perspectiva, como vimos na fundamentação teórica.

O pesquisador na pesquisa-ação, dessa forma, por ser um participante engajado, como bem nos lembra Barbier (2007, p. 61), “torna-se igualmente um sujeito que reivindica seu direito à palavra ativa e exige um retorno pragmático e concreto dos resultados da pesquisa” (MENDÈS-LEITE; BUSDCHER, 1993, p. 353 apud BARBIER, 2007, p. 65). A pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que considera o caráter único das relações entre os homens, pode lançar luz sob generalizações que consideram o caráter dialético, dinâmico e histórico dessas relações. É o método, o processo de investigação que guarda essa possibilidade e esse mérito. Barbier (2007, p. 30), ao explicar o tipo empírico de pesquisa-ação, escreve que

a Pesquisa-Ação empírica consiste em acumular os dados das experiências de um trabalho cotidiano nos grupos sociais semelhantes. Esse tipo de pesquisa vai levar ao desenvolvimento gradual de princípios mais gerais.

Se, por um lado, a riqueza do método da pesquisa-ação está em permitir situar a pesquisa e os participantes dentro de um quadro subjetivo que os contextualiza, por outro, alguns autores nos alertam do perigo do rebaixamento do nível de exigência acadêmica e da imprecisão que pode desqualificar tais pesquisas. O alerta feito, por exemplo, por Barbier (2007, p.14) serviu, nesta pesquisa, para fazer refletir sobre formas de garantir um rigor que se traduziria em validade acadêmica. A distinção entre processo e procedimento nos auxilia nesta questão.

Se o processo é repleto de incertezas, o procedimento é controlável. É, então, com rigor na execução do procedimento que a avaliação do processo pode ser validada. Podemos identificar o procedimento como sendo um dos princípios que regem as e nas aulas. A fundamentação teórica foi dedicada à exploração desses princípios. Processo é tudo aquilo que depende do contexto e das adaptações feitas em função dele. As adaptações feitas em função do espaço, do material e das reações das pessoas presentes são exemplos das incertezas do processo. Muitas mudanças foram feitas durante esta pesquisa. Por isso, este aspecto deve ser

levado em conta. O movimento evocado no dar/receber/retribuir que, como vimos acima, permite uma dinâmica de coformação, é circular, orgânico. Esse movimento é o tema deste segundo capítulo, que pretende explicitá-lo, deixando clara a preocupação com a coerência no procedimento. Começarei pelo vínculo que existe entre pesquisa e ação e que caracteriza esse método.

“A pesquisa-ação é um protesto contra a separação do pensamento e da ação, que é uma herança do *laissez-faire* do século 19”, lembra-nos Blum (apud BARBIER, 2007, p. 37). Essa citação de Blum nos faz lembrar que se, por muito tempo, argumentou-se a supremacia de um sobre o outro – pensamento e ação –, hoje já temos o entendimento de que os processos, de uma forma geral, são complexos e que existe pouco interesse em querer isolá-los, uma vez que, na prática, eles estão em interação. Agir e pensar estão imbricados e se relacionam em um movimento circular e dinâmico. É esse movimento que dá origem ao desenho de espiral que representa a pesquisa-ação, como veremos a seguir.

QUADRO 1 - O PROCEDIMENTO DA PESQUISA-AÇÃO  
 PREDOMINANTEMENTE EXISTENCIAL

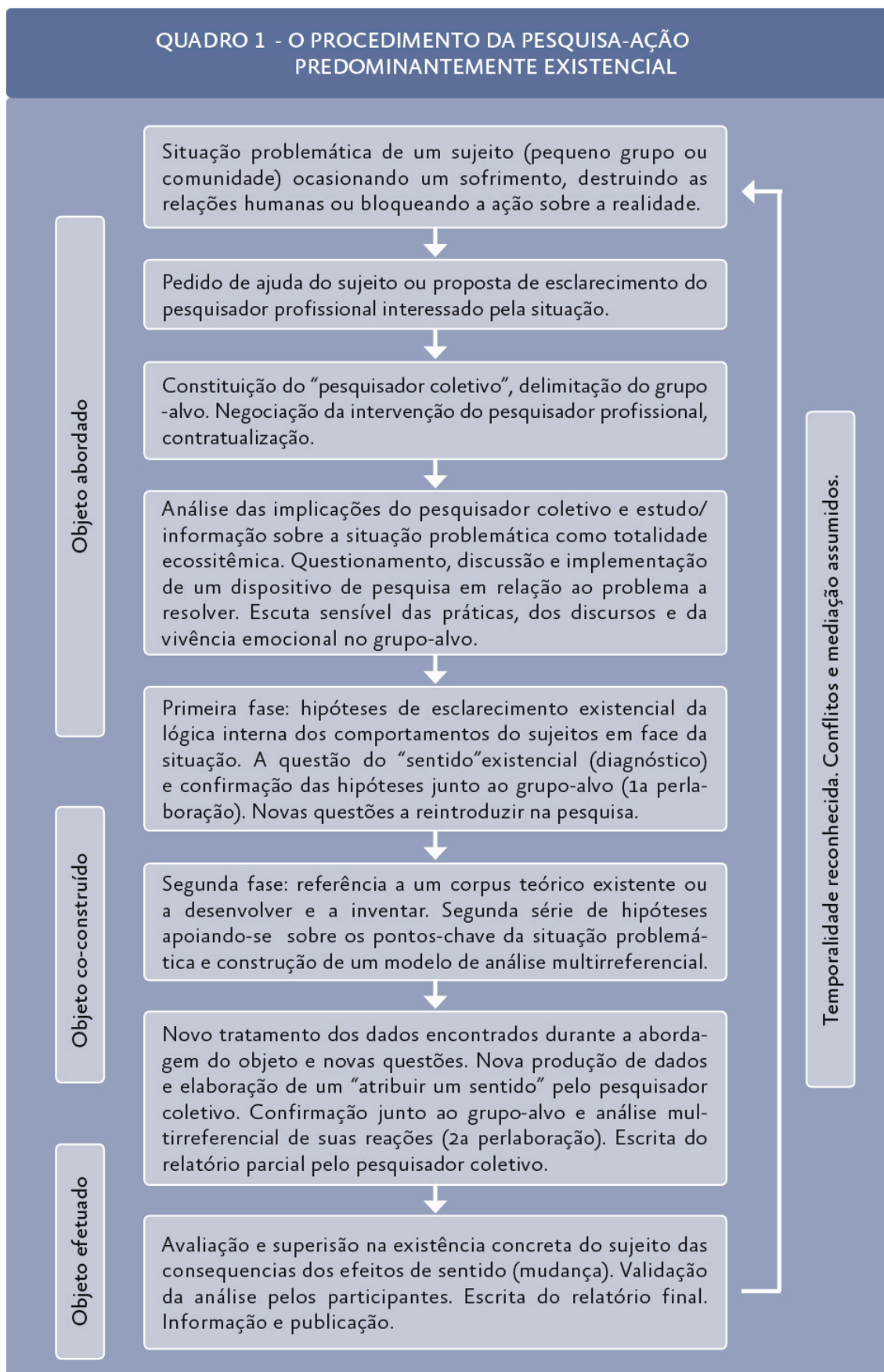


Tabela 6: O procedimento da pesquisa-ação.  
 Fonte: BARBIER, 2007, p.122.

Aplicado por Barbier em um contexto completamente diferente daquele explorado nesta dissertação o quadro mostra-se relevante na medida em que podemos visualizar o movimento espiralado que a pesquisa-ação demanda. As etapas apresentadas no quadro não foram aplicadas tal qual apresentadas mas inspiraram e nortearam o procedimento adotado nesta pesquisa. Podemos igualmente observar que o foco está no objeto. No lado esquerdo do quadro, lê-se objeto abordado, objeto coconstruído e objeto efetuado. A ação é no sentido de resolver o problema identificado e compartilhado com uma prática situada<sup>50</sup>; de entender como o problema vivido é desejável para que a ação tenha significado para os sujeitos implicados na pesquisa.

Gostaria de desenvolver algumas noções que criam condições para esta postura de pesquisa que pretende integrar pensamento e ação em uma perspectiva de colaboração. São elas: escuta sensível, mudança e autonomia. Por isso, retomo Barbier, que vai nos ajudar a abordar a primeira noção indicada acima, a escuta-sensível.

Na pesquisa-ação, a interpretação e a análise dos dados são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – o *feedback* – impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações. (BARBIER, 2007, p. 55)

Podemos observar, nessa citação, uma característica relevante da pesquisa-ação. Não se trata de uma pesquisa sobre crianças, mas desenvolvida com as crianças. Elas são e tomam parte do processo. Essa mudança de ótica pressupõe uma mudança de conduta inclusive do pesquisador, que deve estar atento e sensível às manifestações dos participantes, as quais podem ganhar várias formas porque são multirreferenciais. Essa escuta sensível é um exercício importante na pesquisa-ação, pois permite desvelar o outro. Quanto mais atento e sensível não somente para as falas, mas também para os gestos, os barulhos, a postura corporal, enfim, para todo elemento proveniente da criança, maior o êxito do pesquisador em perceber o que a criança diz.

---

<sup>50</sup> Termo usado por Rojo, (2012, p. 30).

Por essa razão, para esta pesquisa, decidi criar um momento específico no qual um espaço de diálogo sobre a aula pudesse acontecer. O formato desse diálogo foi se aprimorando com o tempo, na busca por evitar algumas armadilhas que uma breve análise do discurso vem revelar. Em um primeiro momento, perguntava para as crianças o que elas achavam das aulas. Na segunda entrevista, criei uma dinâmica diferente me preocupando em fazer perguntas mais abertas e, portanto, menos tendenciosas e também possibilitando que os aprendizes perguntassem também. Fui surpreendida com a riqueza desse formato.<sup>51</sup> Tanto nesses momentos específicos, voltados para o diálogo sobre a aula (em português), quanto durante a própria aula (em francês), é desejável estar à escuta do aluno. Podemos, dessa forma, desenvolver uma pesquisa com as crianças tendo como foco o seu processo de ensino-aprendizagem.<sup>52</sup> Cameron (2005, p. 1) corrobora essa ideia.

Na perspectiva centrada no aprendizado, o conhecimento sobre o aprendizado da criança é visto como central para o ensino efetivo. Aulas e atividades que tem êxito são aquelas sintonizadas [mais] nas necessidades de aprendizagem das crianças do que na demanda da próxima unidade do livro, ou no interesse do professor. Eu faço a distinção entre a perspectiva centrada no aprendizado e aquela centrada no aprendiz. A perspectiva centrada na criança a coloca no centro da preocupação do professor. Muito embora seja uma boa melhoria colocar o sujeito ou o currículo no centro, não acredito que seja suficiente. Concentrando a nossa atenção na criança, corremos o risco de perder de vista aquilo que tentamos fazer nas escolas e do enorme potencial que está além da criança.

Cameron (2005) faz a clara distinção entre o ensino centrado na aprendizagem e no aprendiz. Fica claro também que propor uma sequência que parte do interesse da criança e estar sempre à escuta implicam poder mudar de rumo, poder responder a uma situação que surge espontaneamente, a uma demanda por parte do aprendiz. Essa liberdade do professor não é prova de falta de programação ou de controle da situação. Muito pelo contrário. A mudança é uma possibilidade que enriquece o encontro entre professor e aprendiz. O professor faz a sua programação e define alguns objetivos com base em elementos concretos, como a idade da criança e o seu desenvolvimento linguístico, o tema que está

---

<sup>51</sup> Esta mudança foi motivada pela leitura do livro *A Criança Fala: a escuta de crianças em pesquisas*, (CRUZ, 2008).

<sup>52</sup> Cameron (2005, p. 1) faz a distinção entre *learner-centred* e *learning-centred*.



abordando, a variedade de eixos que podem ser trabalhados dentro de um mesmo tema, o tempo disponível. As variáveis são muitas, e uma programação prévia, que antecipa as principais linhas da aula, é fundamental. É interessante observar as anotações que são feitas durante e ao término de cada aula. Ficam bem visíveis a dinâmica e as mudanças que o professor pode ser levado a fazer. Acredito ser importante ter a liberdade de fazer essas mudanças. Para isso, é preciso autonomia.

A língua não é somente o objeto de pesquisa, mas também o meio que permite dar corpo à experiência e aprender uma LE, no caso, o francês. Por um lado, busco perceber quão mais significativa se torna a aprendizagem de uma língua quando centrada no interesse da criança. Por outro, percebo que a interação que se estabelece entre adulto e criança atribui sentido para a situação de aprendizado e, ao mesmo tempo reconstrói a ideologia do cotidiano. A criança mantém a dinâmica do mundo na medida em que propõe novos mitos. Com a preocupação de situar seus filhos no mundo, os pais lhes oferecem essa possibilidade de aprender precocemente uma língua. Sempre precursores de alguma ideologia atual, a criança já não mais deseja ser ou ter, mas já tem e já é e, por isso, significa o mundo de outra forma. Ela traz, no seu olhar, portanto, o mundo que será na medida em que o mundo está se fazendo.

## 2.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados, para esta pesquisa, quatro fontes de dados: as produções das crianças, as sequências didáticas, os diários de campo e as entrevistas com as crianças. Dedicarei abaixo algumas linhas para detalhar cada um desses instrumentos.

### 2.2.1 As Produções das Crianças

As produções das crianças estão organizadas em dois diferentes suportes: o caderno e o *blog*. A seguir, vou explicar a organização de cada um desses suportes.

No caderno, colamos algumas atividades que são desenvolvidas sobre papel. Os trabalhos em papel podem ter três objetivos distintos. Primeiramente, relembrar os trabalhos que são desenvolvidos. Por exemplo, quando lemos um livro, colamos uma folha na qual mostra-se a capa do livro. Em segundo lugar, essas atividades servem para perceber aquilo que se conhece inicialmente sobre o tema a ser trabalhado. Por exemplo, na primeira aula do tema plantação, peço que as crianças imaginem e desenhem uma planta. Esse tipo de trabalho serve como referência para que o professor perceba o conhecimento prévio de cada criança. Em terceiro lugar, essas atividades são usadas para representar ou sistematizar aquilo que foi explorado durante as aulas. Por exemplo, no mesmo tema plantação, podemos, depois de uma sequência didática em que observamos, plantamos, manipulamos sementes, folhas, flores, pedir que as crianças desenhem novamente uma planta. Ao folhear o caderno, a criança pode relembrar aquilo que foi desenvolvido durante um período e, inclusive, pode perceber que as atividades, aparentemente desconexas (ler um livro, visitar um jardim, plantar, fazer um mandala de sementes), tinham um eixo aglutinador, no caso, a plantação.

Contudo, muito embora reconheça importância do caderno pelos motivos citados acima e por outros que não serão tratados aqui, o suporte caderno é, na minha concepção, insuficiente para um trabalho voltado para a produção oral que passa, preferencialmente, pelo corpo. Foi na busca por uma ferramenta que estimule a expressão oral e que valorize o movimento que o *blog* foi incorporado à minha prática docente. Esses dois aspectos serão melhor desenvolvidos mais adiante.

Além dos aspectos levantados acima – a oralidade e o corpo –, o *blog* surgiu pela necessidade de criar um mecanismo mais eficiente de diálogo entre aula e família. Dois aspectos me fazem pensar que esse mecanismo seja adequado no contexto abordado nesta dissertação. Por um lado, diante da pouca idade dos alunos em questão, existe um interesse e uma preocupação maior dos pais em saber o que acontece durante as aulas. Por outro lado, a incorporação da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem é uma resposta dos professores conectados com o seu tempo.

Meu *blog* foi estruturado da seguinte forma:

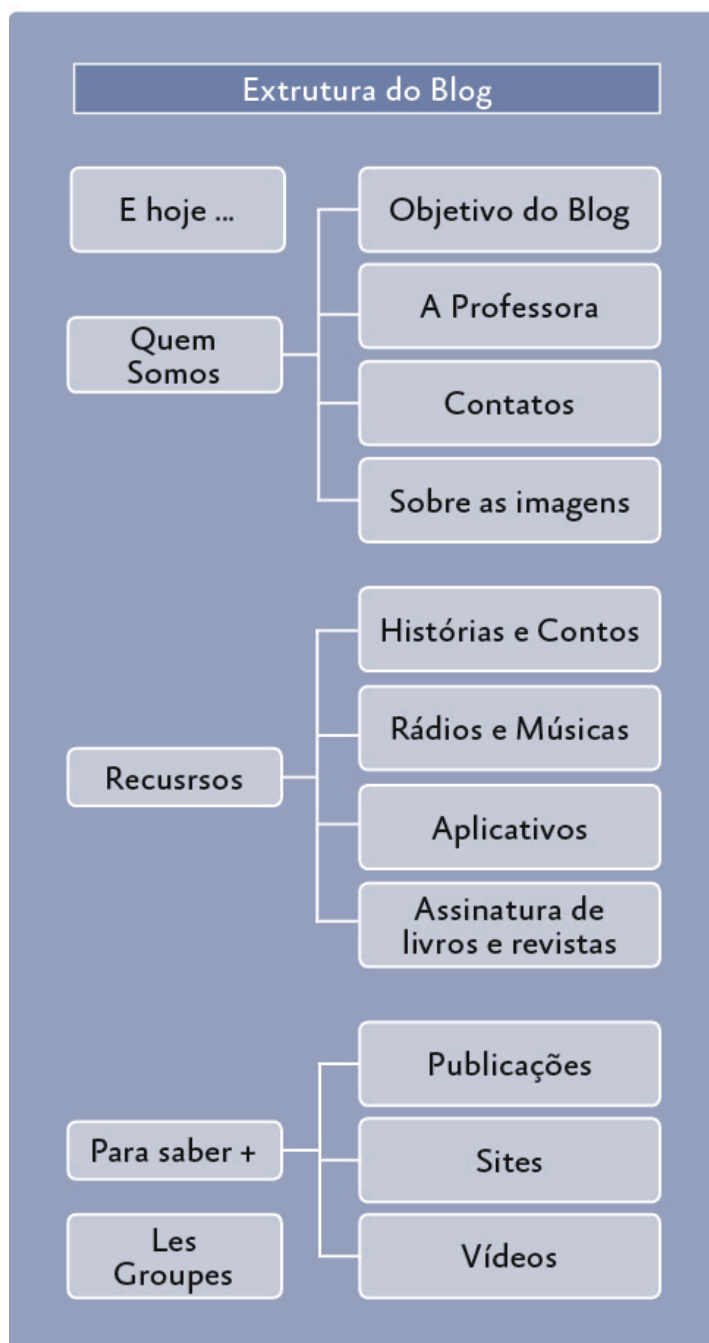


Gráfico 2: O *Blog*.  
Fonte: A AUTORA.

Cada um dos títulos corresponde a um ícone. Estes estão apresentados na seguinte ordem: E hoje, Quem somos, Recursos, Publicações, *Sites*, *Les Groupes*. No ícone E hoje, são postadas notícias pontuais que podem ser úteis para os aprendizes ou para seus pais: eventos, programação cultural que envolve a francofonia nas suas muitas facetas, alguma sugestão de livro ou de aplicativo. No ícone Quem somos, o objetivo principal é apresentar a estrutura e o objetivo do *blog*.

Aqui, disponibilizo um esquema que permite visualizar a estrutura do *blog*, apresento a professora, falo brevemente sobre as imagens que estão no *blog* e também disponibilizo os meus contatos. No ícone Recursos, as famílias podem encontrar uma sistematização de *sítes* organizados em cinco temas: história e contos, rádios e músicas, desenhos, aplicativos, assinatura de revistas. Essas sugestões podem auxiliar na criação de momentos de imersão na língua-alvo. Penso que o tempo escolar não é suficiente para a aprendizagem do francês. Logo, os momentos em casa são fundamentais para criar sentido para esse aprendizado. Esse ícone é, por essas razões, central no *blog*. No ícone Para saber mais, são sistematizados, progressivamente, documentos, textos e informações que se revelaram úteis no meu percurso como professora e pesquisadora na busca por parâmetros e documentos de referência. Esse ícone está voltado aos pais e também àqueles que buscam aprofundar-se no assunto abordado nesta dissertação. No ícone *Sítes*, sistematizei alguns links para organismos que regulamentam o ensino no Brasil e na França. Disponibilizei igualmente alguns sites de referência e sites de pesquisadores.

Finalmente, temos o ícone *Les Groupes*. Neste, cada grupo de alunos tem a sua página virtual. A página, protegida por senha, possui uma postagem por aula. Não se trata de um relatório ou da disponibilização da progressão das aulas, mas, sim, da disponibilização de algum material que possa colaborar com a aprendizagem em curso. Posso, neste espaço, sugerir algum desenho, *site*, aplicativo, filme que seja complementar àquilo que trabalhamos. São, no entanto, os filmes e as apresentações que articulam imagem, movimento e voz que se revelaram especialmente interessantes e enriquecedores no processo de ensino-aprendizagem. Espero que esse espaço interativo possibilite uma continuidade do processo ensino-aprendizagem na medida em que as crianças se interessarem e quiserem acessá-lo fora do momento de aula, promovendo a expressão oral dos alunos que, durante as aulas, têm um suporte visual vivido para a verbalização e, em casa, podem contar o que fizeram com base nesse material disponibilizado. Para esta dissertação e como instrumento de coleta de dados, levarei em conta somente este ícone.

Rojo coloca em cheque a natureza tradutora da mídia digital, a capacidade potencializadora da interação e a necessidade de transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender (ROJO, 2012, p. 27) incorporando essas novas tecnologias. No ícone *Les Groupes*, pode ser visualizada a forma como essas novas

tecnologias foram incorporadas no processo de ensino-aprendizado do francês para crianças.

### 2.2.2 O Diário de Campo

O diário de campo consiste em um documento *word* para cada grupo de alunos. Esse documento é evolutivo e contém informações relevantes para a presente pesquisa. Ele é elaborado em diversas etapas. Em um primeiro momento, elaboro o plano de aula, no qual constam as atividades que serão desenvolvidas durante a aula. Na maior parte das vezes, preparo uma sequência de várias aulas. O segundo momento consiste na retomada desse documento ao fim das aulas, quando faço observações sobre o andamento da aula bem como sobre alterações para as próximas aulas. É pertinente dizer que nada no documento é apagado. Mesmo que decida alterar algo, faço-o apenas fazendo uma barra em cima daquilo que não será mais levado em conta e escrevo novamente.

Esse sistema é interessante por que deixa explícitas as mudanças e as adaptações que vão sendo feitas, bem como a razão que motivou tal adaptação. Os motivos podem ser dos mais variados, desde a falta do material necessário para a atividade até uma reação negativa por parte dos aprendizes. De uma forma, ou de outra, aí estão todas as questões e situações recorrentes no trabalho docente e que são, portanto, de profundo interesse considerando todos os aspectos levantados acima sobre a pesquisa-ação.

### 2.2.3 Entrevistas com os Aprendizes

As entrevistas com os aprendizes constituem uma importante fonte de dados. É desejável que elas sigam alguns princípios a fim de garantir a compreensão das experiências e das atividades sob a perspectiva que vem sendo trabalhada até o presente momento neste texto. Gostaria de levantar dois pontos que me parecem relevantes.

Em primeiro lugar, o diálogo que se estabelece entre criança e adulto é um espaço de transmissão entre a história da sociedade, a história da língua e a história da cultura, como podemos ler na citação abaixo.

Os enunciados e as formas que assumem o discurso concreto e real entre pessoas – crianças e adultos – são como correntes de transmissão entre a história da sociedade, a história da língua e a história da cultura. Portanto, apreender e interpretar os gêneros discursivos que se manifestam na vida social é admitir a linguagem como mediadora dos movimentos da história e das transformações da cultura, podendo nos colocar mais próximos, pela linguagem, de uma compreensão crítica dos rumos e das formas que as subjetividades contemporâneas estão assumindo no momento atual. (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 59)

As vozes sociais que esses indivíduos representam estão em permanente tensão e contrariedade. Podemos entender, pela citação acima, que o caráter fronteiro das vozes sociais pode ser vivenciado em muitas dimensões, entre elas, a geracional. Essas tensões vão se renovando em um movimento dinâmico.

É nesse constante renovar proporcionado pela interação que podemos redirecionar as nossas intenções para alcançar o objetivo desejado. Incluir a voz da criança torna-se, diante do exposto até o momento, indispensável. É desejável, portanto, que o pesquisador possa refletir sobre a forma de abordar a criança e de conduzir o diálogo. É por reconhecer o lugar social previamente determinado e, com ele, as falas socialmente validadas e, portanto, reproduzidas que o pesquisador pode ir um pouco mais longe.

Nessa perspectiva, em vez de se pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas de seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana. (SOUZA; CASTRO, 2008, p. 53)

Para alcançar essa compreensão mais profunda, é preciso romper com a estrutura padrão da entrevista. A criança não está lá apenas para responder, mas também para perguntar. É na resposta, mas também na pergunta, que ela decide fazer; que podemos ter acesso ao entendimento que a criança tem, inclusive, da entrevista em si. Foi nessa concepção que escolhi, em vez de fazer uma entrevista, criar um momento entrevista, no qual adulto e criança podem fazer perguntas. Ao propor à criança essa igualdade de *status*, rompemos com as estruturas hierárquicas pré-definidas socialmente, possibilitamos que ela se expresse de

acordo com a sua ideologia e não de acordo com uma ideologia que a situa, de antemão, em um lugar estabelecido previamente e onde a resposta vem para agradar, para se adequar. As entrevistas impõem uma reflexão mais profunda sobre as perguntas e sobre os suportes que utilizarei para criar esse momento.

### 2.3 ASPECTOS ÉTICOS

Os pais das crianças com as quais eu fiz a pesquisa foram procurados pessoalmente. Em uma conversa, pude explicar-lhes, em linhas gerais, o teor da pesquisa. Perguntei, explicitamente, se poderia mostrar as imagens e as gravações feitas durante as aulas com possibilidade de usar pseudônimos para proteger a criança. Nenhum pai sentiu a necessidade desses recursos e autorizaram a divulgação do material em meio acadêmico e para os fins declarados.

Optei por deixar o nome das crianças, uma vez que, além da autorização dos pais, o DVD<sup>53</sup> anexado a esta dissertação contém vídeos em que os nomes das crianças são utilizados reiteradas vezes. Por uma preocupação com a transparência e com a coerência e por não trazer nenhum tipo de ônus a eles, mantive, portanto, os nomes reais dos participantes da pesquisa.

---

<sup>53</sup> O DVD foi retirado da versão definitiva da dissertação já que, por um lado, o visionamento dos vídeos não são fundamentais para a compreensão das discussões trazidas e que, por outro lado, busco preservar a imagem das crianças.

## CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Como vimos na fundamentação teórica, para que qualquer processo educativo possa ser considerado eficaz, ele deve estar diretamente relacionado com a vida prática e real do aprendiz. Todo aprendizado desconectado da realidade do aprendiz corre o risco de não ter êxito. Por muitos séculos, as escolas reproduziam metodologias passivas que hoje são largamente refutadas. Reconhece-se, hoje, a importância de o próprio aprendiz agenciar o seu processo de aprendizagem. Faltam, no entanto, trabalhos que proponham metodologias pedagógicas voltadas para essa perspectiva. Quais atividades e segundo quais princípios o professor pode captar a atenção e o interesse das crianças? De que maneira, na escolha das atividades, o professor pode promover a construção de sentidos na LE? Como o professor pode atuar de forma a preencher as lacunas linguísticas?

Foi buscando responder a essas perguntas que nasceu este mestrado e é sobre elas que estes dados pretendem lançar alguma luz. Tendo como suporte a teoria discutida na fundamentação teórica, explorarei os dados desta pesquisa com base em três esferas que considere relevantes e reveladoras para a nossa pergunta principal: a sequência didática, a interação e a imagem.

### 3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A aula de LE consiste em um lugar de atividade que regula, em alguma medida, as interações que ali acontecem. Como bem diz Bakhtin “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (BAKHTIN, 1979/2003, p. 280). É nessa esfera de comunicação bem-definida que as enunciações ganham vida e ocupam “uma posição definida” (ROCHA, 2010, p. 30). É a regularidade das formas enunciativas e dos documentos trabalhados no contexto<sup>54</sup> aqui explorado que pode ser identificada como a base dos gêneros discursivos.

---

<sup>54</sup> A noção de contexto foi abordada no referencial teórico.



O tema é, para Bakhtin (2003), um elemento constitutivo do gênero do discurso juntamente com a forma composicional e o estilo. Por estilo, podemos considerar a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. A forma composicional, por sua vez, são os modos de organização ou de acabamento de enunciados pertencentes ao mesmo grupo. No que concerne ao tema, deve-se reconhecê-lo intimamente ligado ao significado.

Bakhtin (2003) nos incita, dessa forma, a identificar, em cada gênero do discurso, os seus elementos constitutivos. Para melhor visualizar a estrutura das sequências didáticas apresentada nesta dissertação, gostaria de propor uma reorganização dos elementos trazidos pela teoria bakhtiniana. O diagrama abaixo esquematiza essa reorganização.

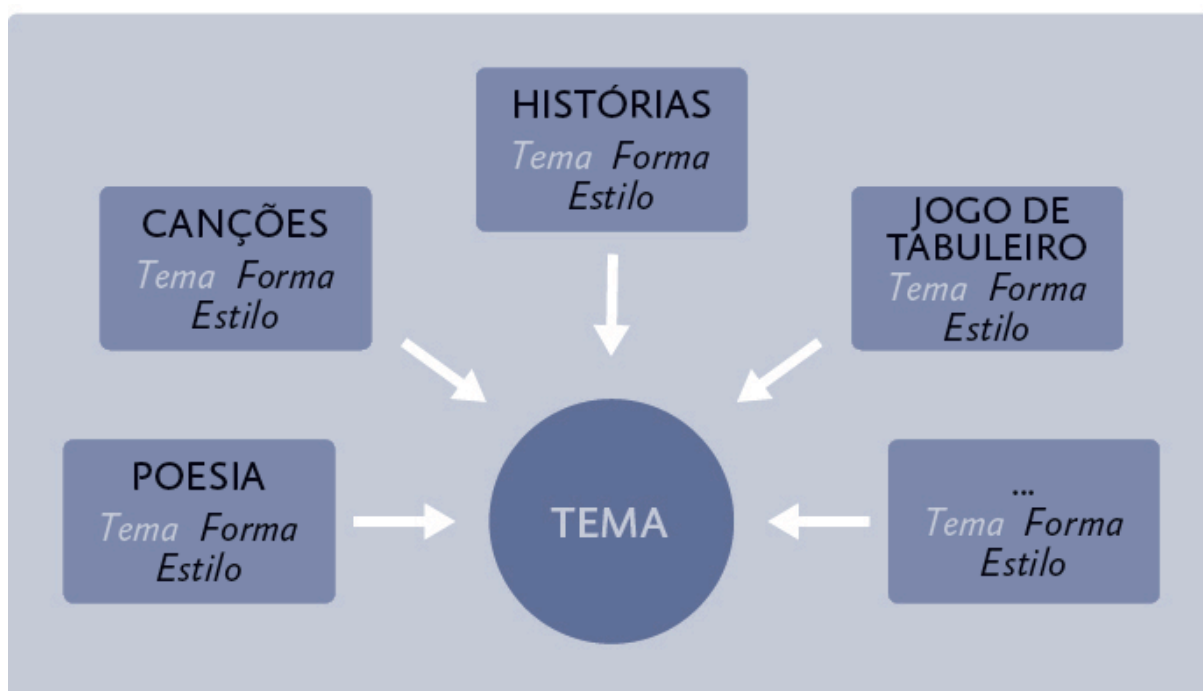


Gráfico 3: Tema Aglutinador.  
Fonte: A AUTORA.

No espaço/tempo da aula, os conteúdos são organizados com base em eixos temáticos. O tema seria o mesmo em todos os documentos ou situações propostas. Dessa forma, por possuir esse caráter repetitivo, pode ocupar um lugar central. Ele passa a ser o elemento aglutinador que contextualiza as atividades de forma geral. Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011, p. 101) chamam esse processo de agrupamento de gênero segundo o qual “os gêneros podem ser agrupados em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis”. A escolha do

tema é feita em função do interesse dos aprendizes. Desde o princípio, convidamos desta forma o aprendiz a protagonizar o seu processo de ensino.

As palavras e os enunciados, no trabalho com os diferentes gêneros discursivos contextualizados por um mesmo tema, aparecem reiteradas vezes nas mais diversas situações comunicativas. Essa imersão em um campo lexical e em enunciados coerentes com o contexto facilita a apreensão de um significado da palavra. Explicita-se, dessa forma, o estreito vínculo que existe entre tema e significação. A mudança de tema permite uma posterior ampliação da rede de significados na medida em que reempregamos palavras e enunciados em contextos diferentes.

A centralidade do tema se justifica, portanto, por dois motivos. O vínculo entre tema e significado, que permite guardar uma coerência entre o todo e as suas partes, é a primeira delas. Em segundo lugar, a explicitação do tema apresenta, para os aprendizes, o contexto, possibilitando, às crianças, uma inserção mais ativa, inclusive, na sugestão das atividades. Com base no tema, uma série de atividades é estabelecida em diferentes âmbitos (ou domínios) de trabalho. Antes de tratar deste assunto, gostaria de brevemente abordar dois aspectos: o papel da oralidade e da escrita e o lugar dos gêneros primários e secundários.

Em se tratando de crianças de 3 a 7 anos, o processo de ensino-aprendizagem está essencialmente voltado para a oralidade. Não pretendo com isso, no entanto, dizer que a escrita não está presente. Como vimos anteriormente, essas duas modalidades não podem ser abordadas separadamente, de forma estanque. A descoberta da escrita está desde muito cedo presente na vida das crianças e em contextos formais de educação. Apesar de não ser este o tema abordado por esta dissertação, gostaria apenas apontar para o avanço que as práticas de letramento trouxeram para a educação.

Reconhecer e explorar a escrita nos seus contextos de uso significa a aprendizagem de leitura e situa o aprendiz diante da sua própria realidade. Como bem dizem Dolz e Schneuwly (2011, p. 135), “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas”. Os documentos oficiais apresentados no subcapítulo 1.4 – Material Didático – permitem visualizar como a escrita pode estar inserida na prática educativa desde muito cedo. Essa precisão deve ser feita na medida em que, muito embora o foco desta pesquisa seja o oral, o leitor poderá identificar atividades de

descoberta da escrita nas sequências didáticas que serão apresentadas neste subcapítulo.

O segundo ponto diz respeito aos gêneros primários e secundários. É, como vimos acima, nesse contexto<sup>55</sup> em que explicitamos a complexidade do universo oral que os gêneros têm um papel relevante. Dolz e Schneuwly nos ajudam a compreender o porquê.

Um locutor age linguisticamente numa situação que é caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema e finalidade) e escolhe um certo gênero que podemos evidentemente compreender como instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, a ação de linguagem. Assim, o gênero desempenha, em toda interação, o papel de interface entre os interlocutores: ele é o instrumento de comunicação, à medida que define, para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, o 'horizonte de expectativas' (Jauss, 1970) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 116).

Essa citação explicita o gênero como instrumento de comunicação na medida em que contextualiza enunciador e destinatário. Nessa perspectiva, saber falar, “não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.116). Quando falam em gêneros simples e complexos, os autores estão claramente se referindo à distinção bakhtiniana entre gêneros primários e secundários; os gêneros primários “típicos de situações mais simples do cotidiano” e os gêneros secundários “que surgem em um convívio culturalmente mais complexo e mais rigidamente organizado” (BAKHTIN, 1979/2003, p. 281).

Esses dois tipos estão constantemente presentes durante a aula em LE. As atividades, que podem ser caracterizadas como do tipo mais complexo, podem ser localizadas pontualmente no tempo e no espaço e propiciam uma interação mais controlada da linguagem. As interações mais simples e cotidianas, por sua vez, permeiam essas atividades e criam condições para que elas aconteçam. Apresento visualmente a forma como concebo a organização desses dois tipos de gênero no decorrer da minha aula.

---

<sup>55</sup> Faço alusão ao tema.

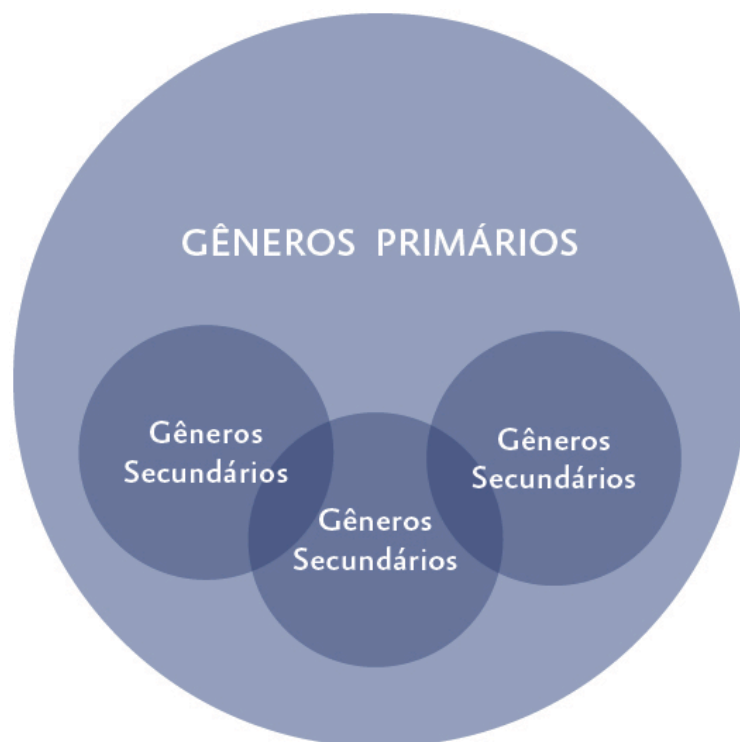


Gráfico 4: Gêneros Primários e Secundários.  
Fonte: A AUTORA.

A título de exemplificação, podemos imaginar que, com base no tema animais, será proposta, aos alunos, a leitura de uma história envolvendo animais e que, com isso, faremos atividades de linguagem oral e de matemática e um jogo de tabuleiro. Cada uma dessas atividades situadas pontualmente no tempo/espaço pode ser considerada espaço de interação **majoritariamente** do tipo secundário, pois possui regras a serem respeitadas e espera-se promover alguns tipos específicos de interação. No tempo/espaço da aula e permeando os momentos pontuais mais controlados e complexos, estão as interações primárias. Falas do tipo “Bom dia”, “Você quer ir ao banheiro?”, “Olha, precisamos apontar os lápis de cor!”, “Vamos escolher um brinquedo.”, “Por que vocês estão brigando?”, “O que está acontecendo aqui?”, “Espera um pouco, já está quase na hora da recreação.”, “Pega o seu caderno azul.” ou ainda, para as crianças, “Bom dia”, “Quero ir ao banheiro”, “Onde está o meu casaco?”, “Eu posso brincar com isso?”, “Ele não quer deixar eu escorregar!”, “Os lápis estão sem ponta!” são alguns exemplos de interações mais simples e cotidianas que podemos identificar como sendo primárias. Podemos visualizar, claramente, como os gêneros primários permeiam as atividades mais estruturadas no vídeo intitulado *Le Vers de Terre*, durante o qual esta pesquisadora interrompe a atividade para lembrar a regra do jogo.

Uma vez feitas as precisões necessárias sobre oralidade e gêneros, convido os leitores a continuar o percurso que permitirá compreender a estrutura das sequências didáticas que foi desenvolvida. Considero importante, para tanto, explicitar que as atividades foram desenvolvidas com os participantes Henrique e Guilherme durante o tema animais. Elas servirão de exemplo. Essa sistematização é um exercício que pode ser feito à posteriori, uma vez que elas são definidas progressivamente diante das necessidades, das possibilidades e da vontade das pessoas envolvidas, do ambiente de que dispomos para trabalhar e dos objetivos estabelecidos.

## QUADRO ATIVIDADES

### TEMA: OS ANIMAIS

NOME DA ATIVIDADE	DOMÍNIO	OBJETIVO	COMPETÊNCIA	PEDIDO
A serpente	Linguagem Oral	Comprendre un message en Français et en Portugais et agir ou répondre de façon pertinente. <i>Compreender uma mensagem em francês e em português, agir ou responder de forma pertinente.</i>	PS: Écouter en silence un conte ou un poème court, parler à propos d'images. <i>PS: Escutar em silêncio um conto ou um poema curto, falar sobre as imagens.</i>	Observar as imagens das serpentes. Verbalização das partes do corpo das serpentes.
		Progresser vers la maîtrise de la langue française et de la langue portugaise. <i>Progridir no domínio da língua francesa e da língua portuguesa</i>	PS: Utiliser des mots ou des formulations fournies par le maître pour s'exprimer. <i>PS: Utilizar uma palavra ou uma fórmula fornecida pelo professor para se expressar.</i>	Vamos desenhar a nossa própria serpente. Como ela vai ser?
	Descobrir o mundo	Découvrir les objets Descobrir os objetos	PS: Nommer, décrire, comparer, ranger et classer des objets selon leurs qualités et leurs usages. <i>PS: Nomear, descrever, comparar, arrumar e classificar os objetos segundo suas qualidades e suas utilidades.</i>	Colocar as imagens de diferentes animais em uma das duas colunas. Coluna 1: Animais que possuem semelhanças com a serpente. Cola 2: Animais que possuem diferenças com a serpente.
Ratatouille	Linguagem Oral	Échanger, s'exprimer en Français. <i>Conversar, se expressar em francês</i>	GS: Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu. <i>GS: Dizer, descrever, explicar depois de ter terminado uma atividade ou um jogo.</i>	Observar as imagens feitas a partir da visita da Ratatouille. Descrever o cachorro e contar o acontecido.
		Progresser vers la maîtrise de la langue française. <i>Progridir no domínio da língua francesa.</i>	PS: Utiliser des mots ou des formulations fournies par le maître pour s'exprimer. <i>PS: Utilizar uma palavra ou uma fórmula fornecida pelo professor para se expressar.</i>	Observar e Conhecer as partes do corpo do cachorro.

NOME DA ATIVIDADE	DOMÍNIO	OBJETIVO	COMPETÊNCIA	PEDIDO
Milou	Linguagem Oral	Comprendre un message en Français et en Portugais et agir ou répondre de façon pertinente. <i>Compreender uma mensagem em francês e em português, agir ou responder de forma pertinente.</i>	GS: Manifester sa compréhension d'une histoire, d'un documentaire, d'une poésie <i>GS: Manifestar a sua compreensão de uma história, de um documentário, de uma poesia.</i>	Assistir o desenho animado MILOU e falar sobre.
Dans mon jardin 1	Descoberta do mundo	Découvrir le vivant <i>Descobrir o ser vivo</i>	MS : Connaître des manifestations de la vie animale et végétale (croissance, nutrition, reproduction). <i>MS : Conhecer as manifestações da vida animal e vegetal (crescimento, nutrição, reprodução).</i>  PS : Etre sensible à la protection de l'environnement et au respect de la vie. <i>PS : Conscientizar-se quanto à proteção do meio ambiente e o respeito à vida.</i>	1. Encontrar e observar os animais que tem no meu jardim. 2. Nomeá-los 3. Desenhar os animais.
	Linguagem Oral	Progresser vers la maîtrise de la langue française et de la langue portugaise. <i>Progridir no domínio da língua francesa e da língua portuguesa</i>	PS: Utiliser des mots ou des formulations fournies par le maître pour s'exprimer. <i>PS : Utilizar uma palavra ou uma fórmula fornecida pelo professor para se expressar.</i>	
	Perceber, sentir, imaginar,	Le dessin et les compositions plastiques <i>O desenho e composições plásticas</i>	GS : Utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation. <i>GS : Utilizar o desenho como forma de expressão e de representação.</i>	

NOME DA ATIVIDADE	DOMÍNIO	OBJETIVO	COMPETÊNCIA	PEDIDO
Dans mon jardin 2	Perceber, sentir e imaginar	Le dessin et les compositions plastiques <i>O desenho e composições plásticas</i>	MS : Réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé. <i>MS : Realizar uma composição em plano ou em volume segundo um desejo expressado.</i>	Fabricar massinha de modelar. Verbalizar cada ingrediente e cada etapa.  Fazer os animais do jardim.  Pintá-los
	Linguagem Oral	Progresser vers la maîtrise de la langue française et de la langue portugaise. <i>Progridir no domínio da língua francesa e da língua portuguesa</i>	PS: Utiliser des mots ou des formulations fournies par le maître pour s'exprimer. <i>PS : Utilizar uma palavra ou uma fórmula fornecida pelo professor para se expressar.</i>	
		Échanger, s'exprimer en Français et en Portugais. <i>Conversar, se expressar em francês e em português</i>	GS: Dire, décrire, expliquer après avoir terminé une activité ou un jeu. <i>GS : Dizer, descrever, explicar depois de ter terminado uma atividade ou um jogo.</i>	
Na minha fazenda	Descobrir o mundo	Approcher les quantités et les nombres <i>Relacionar as quantidades aos números</i>	GS : Comparer des quantités, résoudre des problèmes portant sur les quantités. <i>GS : Comparar quantidades, resolver problemas sobre quantidades.</i>	Jogo de matemática envolvendo os animais da fazenda.
Le caméléon à neutrons <i>O camaleão de nêutrons</i>	Descobrir a escrita	Ecouter et comprendre un texte lu par l'adulte. <i>Escutar e compreender um texto lido por um adulto.</i>	PS: Écouter des histoires racontées ou lues par le maître. <i>PS : Escutar as histórias contadas ou lidas pelo professor.</i>	Escutar a história.

Tabela 7: Atividades.  
Fonte: A AUTORA.



No quadro acima, podemos visualizar as atividades que foram desenvolvidas durante o tema animais. Foram, no total, 12 aulas ao longo de 6 semanas. Estão explicitados o nome da atividade, o domínio de trabalho, o objetivo, a competência e aquilo que foi pedido pela professora, estabelecendo, dessa forma, um vínculo com o Le B. O. apresentado na fundamentação teórica. Uma mesma atividade podia se prolongar por mais de uma aula, como é o caso da massinha de modelar, ou então podíamos fazer mais de uma atividade por aula. A duração de uma atividade dependia da resposta que eu obtinha por parte das crianças. Essa possibilidade foi muito enriquecedora por respeitar o tempo de concentração e o interesse delas.

A dinamicidade proporcionada pela diversidade de atividades cria condições para uma prática transdisciplinar e transversal, na qual sujeitos e objeto se relacionam em diferentes níveis de realidade<sup>56</sup>. Essa variação, além do enriquecimento linguístico já abordado acima, permite explorar uma série de competências que possibilitam o desenvolvimento pleno da criança. O aprendizado de uma L2, e da linguagem de uma forma geral, não acontece de modo desvinculado do desenvolvimento físico, motor, cognitivo, afetivo da criança. Vincular esses dois processos é inevitável, pois a língua é veicular. O vivido, o sentido ou o pensado que motivarão a expressão verbal passam, em grande parte, pela manipulação e pelo corpo, como já vimos na fundamentação teórica com a ajuda de Vygotski (2008).

Pelas razões expostas acima, a inclusão de atividades que envolviam a manipulação sempre foi uma preocupação. Os vídeos *Ratatouille* e *Le Chapeau du Pirate* são alguns exemplos. Durante as entrevistas, as crianças expressaram a forma como apreciavam as atividades que envolviam manipulação. Abaixo, a transcrição dos trechos pertinentes:

---

<sup>56</sup> Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso (NICOLESCU, 2002, p. 46).

## ENTREVISTA 1

*N - O que vocês estão achando das nossas aulas de francês?*

**H** - De legal 10

**G** - De legal 9

*N - Por quê? O que vocês mais gostam?*

**G** - Eu gosto mais da colação que a gente suja o dedo e tem que fazer bagunça na pia lavando.

**H** - Eu gosto mais por que a gente faz aula brincando e também por que.... a gente... perai. O que era mesmo?

**G** - E eu não gosto, eu dei nota 9 por que outro dia você não deixou a gente comer pipoca.

**H** - Eu gosto da aula por que a gente sempre lê historinha no final e a gente aprende brincando.

*N - Vocês tem a impressão de que voês estudam brincando? Qual foi a parte da aula que vocês mais gostaram até hoje?*

**G** - A parte que eu mais gostei da aula foi...

**H** - A minha foi sobre a Ratatouí.

**G** - A minha foi ver o Ratatouí.

*N - A RA-TA- TOUILLE*

**G e H** - A -RA -TA -TOU-Í

*N - E o que vocês acharam mais chato?*

**G** - O que eu acho mais chato é a parte que a gente não cola.

Tabela 8: Entrevista 1.

Fonte: A AUTORA.

## ENTREVISTA 2

*N - Guigui e Henrique, o que vocês estão achando das nossas aulas de francês? Eu posso fazer duas perguntas e vocês podem fazer duas perguntas, tá? Então eu vou fazer uma pergunta. O que vocês estão achando das aulas de francês? O que tá bom o que tá ruim?*

**G** - O bom é que a gente tá se divertindo e o ruim é que a Nara está fazendo cosquinha na gente e a gente não gosta. E a gente não gosta de ficar de cabeça para baixo, a gente odeia. A gente tem medo.

**H** - Bom, a coisa boa é que a gente aprende e ao mesmo tempo se diverte. A coisa boa que eu gostei foi por que o Guigui ficou de castigo.

Tabela 9: Entrevista 2.

Fonte: A AUTORA.

Nos trechos transcritos das entrevistas, podemos perceber como as crianças valorizam as atividades de manipulação. Tanto na manipulação de diferentes materiais, como salientado por Guilherme, quanto na aula em que levei o meu cachorro Ratatouille, a aula envolveu muita atividade física. Eles apontaram, nas duas entrevistas, a manipulação como o ponto positivo da aula. Henrique vincula brincar, divertir-se e aprender.

Ao escolher o tema, elaborei uma lista de palavras, de expressões e de estruturas que servirão de base para o professor. É obvio que para o tema dos animais, por exemplo, é inevitável que seja nomeada certa quantidade de animais. Quais seriam esses animais? Essa lista foi definida em função das palavras que são conhecidas pelas crianças. Podemos pensar em alguns animais que encontramos na região e naqueles que as crianças conhecem do zoológico. É importante salientar que, mais uma vez, vinculamos o aprendizado com o contexto de vida das crianças. Diferentemente dos manuais prontos ou das cartilhas muito usadas na década de 1960 e 1970, o conhecimento é contextualizado. Não vamos falar de um animal que apenas encontramos na França ou no Sul do país, os quais os aprendizes não conhecem. Essa lista, que serve de referência para o professor, é dinâmica e evolutiva. Mesmo que uma lista seja previamente estabelecida, mudanças e adaptações são inevitáveis uma vez que, juntamente com as atividades, é a resposta das crianças que vai orientar o viés das atividades e o vocabulário necessário para poder se expressar.

No que diz respeito ao léxico, é importante salientar que as palavras, sozinhas, não são úteis. Assim como foi explorado na fundamentação teórica, a partir de certa idade, não dizemos, por exemplo, “Borboleta.”, mas, sim, “Olha a borboleta.”, “Que linda borboleta.”, “Essa borboleta é azul.”, etc. A prioridade é a interação e a comunicação e, por essa razão, se, por um lado, palavras isoladas não expressam ideias ou sentimentos, não contam histórias ou acontecimentos, por outro, sem elas, não conseguimos expressar uma ideia, contar um evento. As palavras instrumentalizam a criança que, aos poucos, compõe um repertório linguístico vasto o suficiente para poder interagir<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Abordei longamente esta questão na fundamentação teórica subcapítulo 2.2.

Estes dois aspectos levantados acima foram norteadores na concepção das listas: o vínculo das palavras com o vivido da criança e o caráter ambivalente da palavra que é, ao mesmo tempo, insuficiente e imprescindível. No que concerne ao tema animais, a lista de palavras não se restringe a uma lista de animais. Sistematizei, abaixo, as palavras que foram selecionadas previamente.

QUADRO PALAVRAS / ANIMAIS				
Os animais	As partes do corpo		Presas e Predadores	Deslocamento
Serpent Animaux du jardin Animaux de la ferme  <i>Serpente</i> <i>Os animais do jardim</i> <i>Os animais da fazenda</i>	Tête Queue Corps Pattes Oreilles Museau	Les yeux Les ailes Les nageoires Les griffes Le bec ...	Attaquer Manger Attraper Dévorer	Voler Marcher Courir Tortiler Ramper Sauter
	<i>Cabeça</i> <i>Rabo</i> <i>Corpo</i> <i>Patas</i> <i>Orelhas</i> <i>Fucinho</i>	<i>Olhos</i> <i>Asas</i> <i>Nadadeiras</i> <i>Garras</i> <i>Bico</i> ...	<i>Atacar</i> <i>Comer</i> <i>Agarrar</i> <i>Devorar</i>	<i>Voar</i> <i>Andar</i> <i>Correr</i> <i>Arrastar</i> <i>Pular</i>
Estruturas				
Il n'as pas de <i>Ele não tem</i> + Il a <i>Ele tem</i>	Comme <i>Como</i>	Parce que <i>Porque</i>	Il veut + infinitivo ... <i>Ele quer + infinitivo</i> Il va + infinitivo... <i>Ele vai + infinitivo</i>	Il y a <i>Tem / Existe</i>

Tabela 10: Léxico Animais.  
 Fonte: A AUTORA.

Uma vez explicitados os tipos de atividades bem como o léxico que foi abordado, penso ser interessante escrever, brevemente, como essas atividades se sucederam. Vou sistematizar abaixo, de forma sucinta, as atividades-chaves que impulsionaram as interações e que foram criando condições de continuidade.

AULA	ATIVIDADE	SUPORTE	COMENTÁRIOS	TEMPO	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS-DISCURSIVOS	MODALIDADE	GÊNERO
1	Conhecimentos prévios em português e em francês. Entrevista.	Conjunto de cartas que com imagens que contam uma história em 4 tempos.	Cada criança colocava as cartas na ordem e depois me contavam a história em português e em francês.	20 min	//	Individual	Relato
	A nossa página do blog	Blog	Apresentação do blog, foto e escolha do nome da página dos aprendizes.	10 min	//	Grupo	Conversa
	O chapéu do pequeno príncipe	Imagem do chapéu	Como o nome escolhido foi serpente fizemos um jogo de adivinha a partir do desenho feito pelo Pequeno Príncipe onde uma cobra engoliu um elefante.	10 min	C'est un...	Grupo	Adivinha
	O nossa serpente	Um tecido e brinquedos da casa	A mesma brincadeira de adivinha só que agora com brinquedos das crianças.	15 min	C'est un...	Grupo	Adivinha
2	Fotos e vídeos de serpentes	Imagens pré-selecionadas na internet	Observar as imagens e verbalizar as partes do corpo da serpente.	15 min	As partes do corpo da serpente / as cores	Grupo	Reportagem
	Desenho de serpentes	Papel A3 e canetinhas	As crianças falam e o professor desenha. Desenhar a nossa cobra.	25 min	As partes do corpo da serpente / as cores	Grupo	Composição artística
3	Desenho de serpente	Desenho feito na aula anterior	Vídeo feito a partir do desenho elaborado na aula anterior.	10 min	As partes do corpo da serpente / as cores	Grupo	Reportagem
	Desenhar a sua própria serpente	Folha A3 e canetinhas	Desenhar a sua cobra no caderno e apresentar aos outros.	15 min	//	Individual	Composição artística
	Palavra SERPENT	Letras da palavra impressas em pequenas etiquetas	Atividade de descoberta da escrita com associação do som e nome das letras que compoem a palavra serpente.	15 min	//	Grupo	Relato
	Comparando a serpente com outros animais	Folha grande com quadro de 2 entradas e imagens de diversos animais	Colocar cada imagem em uma coluna justificando.	20 min	Comparação: Comme le serpent Como a serpente	Grupo	Relato

AULA	ATIVIDADE	SUPORTE	COMENTÁRIOS	TEMPO	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS-DISCURSIVOS	MODALIDADE	GÊNERO
4	//	//	//	//	//	//	//
5	Ratatouille	Um cachorro e uma máquina fotográfica	Observar, manipular, brincar com e registrar o cachorro.	60 min	Partes do corpo e ações do cachorro.	Grupo	Reportagem
6	Caderno	Primeira página e folha da serpente	Se apropriar do caderno fazendo um desenho de si e depois colar o primeiro desenho feito (serpente)	10 min	//	Grupo	//
	Vídeo Ratatouille	Vídeo feito com as imagens gravadas na aula anterior	Verbalização do vocabulário abordado nas aulas anteriores para expressar o que está sendo visualizado.	25 min	Reutilização de todo vocabulário trabalhado anteriormente	Grupo	Filme
	Ratatouille	Atividades em folha previamente preparadas + etiquetas impressas com as partes do corpo do cachorro + letras para compor o nome Ratatouille.	As crianças devem colar as letras da Ratatouille na ordem. Colar as etiquetas com os nomes das partes do corpo do cachorro sobre a imagem da Ratatouille. Adapte aquilo que foi pedido em função da idade de cada criança.	30 min	Partes do corpo do cachorro e nome das letras.	Individual	Filme
7	Vídeo Ratatouille	Vídeo imagem e som	Assistir o vídeo finalizado, com as imagens e as frases das crianças	10 min	//	Grupo	Filme
	Vídeo Milou	Desenho postado no Blog + internet	Assistir o desenho na íntegra	10 min	//	Grupo	Desenho animado
		Conversa	Conversa para verificar compreensão	15 min	//	Grupo	Desenho animado
	Entrevista 1	Gravador	Entrevista que servirá de suporte para a análise de dados	15 min	//	Grupo	Entrevista

AULA	ATIVIDADE	SUPORTE	COMENTÁRIOS	TEMPO	ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS-DISCURSIVOS	MODALIDADE	GÊNERO
8	Ratatouille	Folhas das atividades desenvolvidas precedentemente sobre folha	Colar as atividades na folha de forma autônoma.	15 min	//	Individual	//
	No meu jardim	Máquina fotográfica + caderno + canetinhas	Observar os animais que tem no jardim. Tirar fotos, verbalizar as partes do corpo.	40 min	Nome dos animais, partes do corpo dos animais, observações sobre deslocamento	Grupo	Reportagem
9	Massinha	Ingredientes e utensílios para fazer a massinha: farinha, sal, água, bacia, copo.	Tivemos que fazer em duas partes já que uma das crianças estava dormindo. Repeti receita com ela assim que ela acordou.	50 min	Imperativo (Misture, coloque...)	individual	Receita
10	Os animais do meu jardim	Massinha preparada na aula anterior.	Modelar os animais que vimos no jardim. Verbalização das partes dos animais.	50 min	Vocabulário dos animais.	Grupo	Reportagem e Composição artística
11	Os animais do meu jardim 2	Os animais fabricados com massinha de modelar + alguns pedaços de madeira + câmera fotográfica	Fizemos o nosso próprio zoológico e aos poucos íamos colocando os animais do jardim dentro do nosso zoológico assim como no desenho.	15 min	Vocabulário dos animais	Grupo	Composição artística
	Pintura	Tintas de várias cores	Pintura dos animais do meu jardim	30 min	Cores e vocabulário dos animais. Eu vou pintar x animal/ parte do corpo de x cor	Grupo	Composição artística
12	Os animais	Os animais de massinha + computador para gravação	Apresentar os animais que foram fabricados com a massinha.	50 min	A frase: Pour notre zoo j'ai fait ....	Grupo	Filme

Tabela 11: Sequências Didáticas  
Fonte: A AUTORA.

Podemos perceber, no quadro acima, como algumas atividades criaram condições para uma continuidade e também como, com atividade lúdica, podemos abordar e explorar aspectos formais e estruturais da língua. Posso citar dois exemplos.

Primeiramente, as atividades envolvendo a serpente. Diante da escolha do nome da página do *blog*, abordamos uma imagem culturalmente significativa, o desenho feito pelo Pequeno Príncipe da jiboia que tinha engolido um elefante. Também trabalhamos habilidades motoras com as atividades de desenho. Fizemos uma brincadeira de adivinha, na qual, ludicamente, o vocabulário era necessário para se expressar. Também abordamos a descoberta da escrita na atividade de recomposição da palavra *serpent* com base em etiquetas com letras. Assistimos vídeos e olhamos imagens de cobras, utilizando material multimidiático sobre o qual podíamos interagir. Finalmente, usamos a cobra como ponto de partida para analisar outros animais. Esta atividade culminou no vídeo *Vers de Terre, em que vemos as crianças formularem frases de forma refletida sobre a parte do corpo que a minhoca tem ou não tem*. Esta atividade demanda saber nomear a imagem mostrada pela professora e estabelecer uma relação entre a imagem nomeada e o animal dado, no caso, a minhoca. Neste exercício, já temos certo grau de abstração, pois, mesmo usando suportes em papel<sup>58</sup>, ele acontece, sobretudo, oralmente.

Outro exemplo trata dos animais do jardim. Com base no desenho animado *Milou*, fomos fazer uma atividade de descoberta dos seres vivos. Para tanto, exploramos o jardim da casa dos dois alunos. Atividades em lugares externos são muito apropriadas e entusiasmantes para as crianças. Apesar do cuidado extra que demandam, são atividades muito ricas por fornecerem um material que pode ser facilmente explorado posteriormente. Toda atividade envolvendo o corpo e a manipulação é fundamental, como vimos com a ajuda de Vygotski (2008), no desenvolvimento cognitivo da criança e, portanto, da linguagem. As fotos tiradas durante esta atividade exploratória do jardim serviram de base para trabalhar palavras que expressam ações e nomes de lugares e animais. Durante a atividade, verbalizamos aquilo que fazíamos e víamos. Também aproveitamos para tirar fotos e fazer desenhos. Tendo o desenho *Milou* por base, fabricamos uma massinha de

---

<sup>58</sup> Atividades com crianças pequenas e focadas na oralidade exigem a preparação de suportes variados, ao contrário do que alguns podem pensar.



modelar caseira. Entramos, aqui, no gênero discursivo da receita. Se, até o presente momento, grande parte das atividades são descritivas na medida em que falamos sobre aquilo que vimos e fizemos, podemos também variá-las, pois cada tema tem sua particularidade para explorar um conjunto de gêneros discursivos.

O percurso é bastante interessante. Partimos de uma tela de computador para assistir ao desenho, o que nos levou para a exploração do jardim e, depois, para o caderno, em que as crianças desenharam após observar os animais encontrados. Em seguida, fomos à cozinha, onde fabricamos a massinha de modelar. Voltamos ao jardim com os animais para construir, assim como no desenho animado, o nosso próprio zoológico e, finalmente, um ateliê de pintura onde pintamos os animais fabricados com a massinha. Terminamos diante do computador, desta vez, não para assistir, mas para gravar o nosso próprio vídeo.

Podemos observar que as atividades feitas anteriormente vão ganhando significado aos poucos, à medida que são retomados e voltam à cena por outras vias. Aquilo que foi mostrado em um primeiro momento ganha outra dimensão no final da sequência didática, com a qual pudemos explorar o mesmo repertório de palavras de várias formas. Então, no jardim, nomeamos os animais encontrados e, na hora de construí-los com massinha de modelar, nomeamos as partes do corpo dos animais retomando e reempregando aquelas palavras que tinham sido usadas nas aulas da serpente e da *Ratatouille*. Ou então, quando vamos fazer o nosso próprio zoológico no jardim seguindo o exemplo dos personagens do desenho animado, explicitamos o vínculo que existia entre assistir o desenho e ir explorar o jardim. Esses vínculos são explícitos para os professores desde o início da sequência. Ao encontrar um material qualquer, o professor já consegue antecipar o potencial que esse material tem e as possibilidades que ele cria. Para as crianças, no entanto, esse vínculo não está tão explícito assim. É retomando uma atividade e, no caso, assistindo novamente o desenho antes de construir o nosso próprio zoológico que as atividades ganham significado em um todo. A criança também pode perceber, e deseja-se que ela perceba, que existe um elo entre todas as atividades que lhe são propostas e sugeridas. Existe maior implicação quando assim o é.

Termino este subcapítulo abordando a 4ª aula, na qual, como poderemos constatar, as atividades não foram explicitadas. O quadro acima se propõe a apresentar as atividades que deram condições de continuidade. As atividades que

foram desenvolvidas durante a 4ª aula não foram bem-sucedidas na medida em que não suscitaram maior interesse e implicação dos aprendizes. Apesar de serem crianças que gostam de ler, o livro que eu trouxe era por demais complexo e não conseguiu, pela velocidade da sua narrativa e pelo repertório lexical usado, atrair a atenção das crianças, que demonstraram não entender de que se tratava. Fizemos também um jogo do tipo loto com os animais da fazenda, envolvendo algumas noções de matemática. Esta atividade foi bem-sucedida, mas não levou à outra atividade, descaracterizando a continuidade que busco explicitar acima. É importante conceber o insucesso de uma escolha mal feita, o imprevisto em um acontecimento não antecipado como partes do processo. Podemos, porém, reagir a essas situações com criatividade e dinamismo. Para isto, a presença do professor é fundamental.

### 3.2 A INTERAÇÃO

Como podemos observar no quadro que apresenta as atividades desenvolvidas durante as aulas, já no primeiro encontro foi definido o tema que seria abordado nas aulas seguintes e que inspiraria as atividades a serem desenvolvidas posteriormente. Muitas vezes, a primeira pergunta – e bastante inquietante – quando vamos dar aulas para crianças pequenas é: como começar? Cada professor, certamente, encontra sua própria estratégia, e é na base da tentativa e erro que conseguimos, cedo ou tarde, encontrar uma fórmula que corresponda ao perfil dos alunos e ao contexto da aula em questão. No que diz respeito a essa turma em específico penso, desde o início, ter conseguido obter uma boa implicação por parte dos alunos. Ao pedir que Guilherme e Henrique escolhessem o nome da página que lhes era destinada no *blog*, eles rapidamente concordaram, entre si, com o nome *Serpent*. Entendi que essa era a deixa para as próximas aulas, uma vez que nada é mais coerente do que, ao abrir uma página chamada *Serpent*, encontrar atividades sobre serpentes e animais de uma forma geral.

Dois aspectos me chamam a atenção e me remetem a aspectos abordados na fundamentação teórica. Em primeiro lugar, a importância de uma situação-problema adequada à faixa etária dos aprendizes e, em segundo, a necessidade que surge do aluno. Abordo esses dois pontos a seguir.

Ao conceber a aula como um espaço de interação e de construção colaborativa e partindo de uma perspectiva ativa do ensino abrangemos, como professores, o leque de interações e estamos mais atentos àquilo que é dito pela criança. As falas significativas não ficam restritas àquelas esperadas e pré-programadas pelo professor. Ampliamos a atenção considerando que toda expressão pode ser uma semente fértil e que, portanto, pode dar frutos.

Mesmo tendo em mente os objetivos e as competências a serem trabalhados, fica a cargo, do professor, escolher o tipo de atividade a ser desenvolvida. Os documentos oficiais brasileiros oferecem algumas sugestões pedagógicas e diretrizes que são úteis, mas, como explorado na fundamentação teórica, elas são, muitas vezes, vagas e insuficientes. Aquele professor que reconhece a importância de propor atividades contextualizadas pode encontrar dificuldade em, com base nas sugestões oferecidas, criar um elemento aglutinador que surja das crianças, ou então que seja de interesse delas. Nesse sentido, atribuo grande importância a esse início e considere o *blog* como uma ferramenta que criasse condições para as primeiras interações.

A internet e a familiaridade que os aprendizes apresentaram com essa ferramenta ajudaram a romper com uma eventual dificuldade de comunicação por questões linguísticas ou com um desconforto pelo fato de não nos conhecermos. Mesmo falando em francês, eles entenderam, na medida em que fui mostrando, na tela, que eu tinha um *blog* e que, assim como os outros alunos, eles teriam uma página nesse *blog*. Tiramos uma foto das crianças e também escolhemos o nome da página e as cores das letras.

Apresentar essa situação-problema logo na primeira aula foi enriquecedor, pois foi possível romper o distanciamento inicial e, assim, colocar as crianças em uma postura ativa de aprendizagem. Na segunda aula, pude mostrar a página deles com a foto e já com algumas imagens de serpentes. Eles, vendo-se na tela e entusiasmados com o tema que eles tinham escolhido, assumiram postura protagonista e se apropriaram do espaço/tempo da aula para descobrir e explorar em francês.

Ao analisar as atividades que ganharam espaço a partir desse primeiro momento, pude perceber como a LE foi incorporada no discurso da criança. A interação que se estabeleceu entre pesquisador e aprendizes possui importantes características daquilo que Buber (1982) chama de diálogo genuíno. É no falar ao

outro, ou seja, ali onde pesquisador e aprendizes estão presentes e se escutam atentamente, que as tentativas e as estratégias para expressar em LE aquilo que o mundo interior já concebe e expressa em LM emergem.

Na apresentação *PowerPoint* sobre a serpente, encontramos três exemplos que considero relevantes, uma vez que representam, por um lado, bons exemplos de como a língua é incorporada e, por outro lado, como ela é incorporada com base nos princípios pedagógicos, linguísticos e filosóficos explorados nesta dissertação.

1º exemplo: ao ser perguntado sobre as partes do corpo da serpente, Guilherme começa a descrever e diz:

EXEMPLO 1	
<i>N - Guilherme, qu'est-ce qu'on a dessiné encore?</i>	<i>N - Guilherme, e o que mais desenhamos?</i>
<i>G - Un corps, les langues et les deux rabes.</i>	<i>G - Um corpo, as línguas e os dois rabos.</i>
<i>N - Queue.</i>	<i>N - Rabos.</i>
<i>G - Deux queues.</i>	<i>G - Dois rabos.</i>
<i>N - De quel couleur?</i>	<i>N - De que cor?</i>
<i>G - Verts.</i>	<i>G - Verde.</i>
<i>N - Les deux queues vertes.</i>	<i>N - Dois rabos verdes.</i>
<i>G - Les deux queues vertes.</i>	<i>G - Dois rabos verdes.</i>

Tabela 12: Exemplo 1.  
Fonte: A AUTORA.

Guilherme entendeu perfeitamente aquilo que tinha sido perguntado e, prontamente, respondeu pontuando três partes: corpo, línguas e rabo. Apesar de já termos utilizado o vocabulário pertinente à cobra e seu corpo reiteradas vezes, inclusive, para desenhar a cobra, a palavra “rabo”, em francês, não fazia parte do vocabulário ativo do aprendiz. Guilherme utilizou, então, uma estratégia para transformar “rabo” em *rabe*. Ao criar essa estratégia, acredito, Guilherme, muito provavelmente de forma inconsciente, mas respondendo ao ambiente de diálogo estabelecido, soube-se escutado e, portanto, sabia que teria acesso à fórmula mais adequada caso a sua expressão não o fosse, reconhecendo, na interação, o principal objetivo daquele momento. Sem receio ou medo de se colocar, essa criança se lançou na LE e criou com base em seus recursos linguísticos e cognitivos para se fazer compreender.

Mais adiante, na mesma atividade, Henrique nos fornece outro bom exemplo dos aspectos levantados acima. O trecho está transcrito abaixo.

## EXEMPLO 2

<p><i>N - Est-ce que notre serpente peut voler?</i></p> <p><b>G et H - Non.</b></p> <p><i>N - Mais!</i></p> <p><b>H - Oui, oui, oui, oui.</b></p> <p><i>N - Pourquoi?</i></p> <p><b>G - Pourquoi il a deux ailes.</b></p> <p><i>N - Parce que...</i></p> <p><b>H - Parce que le pregador no...</b></p> <p><i>N - Parce qu'il a deux ailes.</i></p> <p><b>G - Parce qu'il a deux ailes.</b></p> <p><i>N - Est-ce que notre serpent peut marcher?</i></p> <p><b>G et H - Non.</b></p> <p><b>H - Oui, oui, oui, oui.</b></p> <p><i>N - Pourquoi?</i></p> <p><b>G - Pourquoi...</b></p> <p><i>N - Parce que...</i></p> <p><b>H - Parce que le pregador no...</b></p> <p><i>N - Qu'est-ce que c'est pregador?</i></p> <p><b>H - Pregadores?!</b></p> <p><i>N - Pregadores? Qu'est-ce que ça veut dire prega-dores?</i></p> <p><b>G - Predadores!</b></p> <p><i>N - Ahhh! Parceque c'est un prédateur!... Alors, il peut marcher parcequ'il a des pattes...</i></p>	<p><i>N - A nossa cobra pode voar?</i></p> <p><b>G e H - Não.</b></p> <p><i>N - Mais!</i></p> <p><b>H - Sim, sim, sim, sim.</b></p> <p><i>N - Por que?</i></p> <p><b>G - Por que ela tem duas asas.</b></p> <p><i>N - Porque... (formula de resposta)</i></p> <p><b>H - Porque o pregador não...</b></p> <p><i>N - Por que ele tem duas asas.</i></p> <p><b>G - Por que ele tem duas asas.</b></p> <p><i>N - A nossa cobra pode andar?</i></p> <p><b>G e H - Não.</b></p> <p><b>H - Sim, sim, sim, sim.</b></p> <p><i>N - Por que?</i></p> <p><b>G - Por que... (fórmula de pergunta)</b></p> <p><i>N - Porque... (fórmula de resposta)</i></p> <p><b>H - Porque o pregador não...</b></p> <p><i>N - O que é pregador?</i></p> <p><b>H - Pregadores! (Sotaque em português)</b></p> <p><i>N - Pregadores? O que quer dizer pregadores?</i></p> <p><b>G - Predadores!</b></p> <p><i>N - Ahhh! Por que ela é um predador!... Então, a cobra pode andar por que ela tem patas.</i></p>
---	---

Tabela 13: Exemplo 2.  
Fonte: A AUTORA.

Ao falar sobre como a cobra se desloca, Henrique insiste em falar sobre o predador. O aprendiz deseja salientar aquilo que motiva o deslocamento, a presa. O predador quer pegar a presa, por isso, desloca-se. A gravação feita tinha um objetivo específico. Por esse motivo, não prolonguei a conversa e me ative a compreender aquilo que ele estava tentando trazer de novo e apresentar as palavras disponíveis na LE: *predateur* e *proie* (predador e preza). O que me chama a atenção nesse trecho é que, mais uma vez, a escassez de palavras não inibe ou impede a criança de se colocar. Ela se sente à vontade para criar e se arriscar, como quem entendeu o objetivo maior daquele momento: falar em francês. Todos sabemos falar português e reconhecemos essa habilidade um no outro, pois já

tínhamos tido momentos de troca em português. Nem por isso os aprendizes cedem à ferramenta mais confortável e de fácil acesso. É esse entrar no jogo que me parece fundamental e que é, por vezes, difícil de conquistar.

Acredito, diante da minha experiência como professora de crianças com pouca idade, que a forma como estabelecemos os primeiros contatos é muito importante. É nesse momento que são estabelecidos os códigos de troca que guiarão as interações. A forma como o professor se coloca, a forma como ele situa a LE na interação por meio, entre outras coisas, da escolha das atividades e aquilo que solicita aos alunos orienta o sentido, muito embora não de maneira definitiva, dos esforços a serem feitos e, portanto, das interações.

Antes de abordar um terceiro exemplo presente nessa mesma atividade, gostaria de fazer uma última observação sobre o episódio do predador. Muito embora não tenha desenvolvido o assunto do predador no momento preciso do diálogo em que ele surgiu, não pude deixar de observar a espontaneidade com a qual o aprendiz trouxe esse novo elemento ao diálogo e a originalidade com a qual o fez. Esse episódio me fez acreditar que Henrique estava presente, a presença como aquela trazida por Buber (1982) e por Marcuschi (2007, 2010). Diante dessa presença, concluí que, por um lado, o tema era adequado e fazia sentido para as crianças e que, portanto, a estratégia usada para definir o tema tinha sido bem-sucedida. Por outro lado, à presença de Henrique apenas poderia responder com a minha presença.

A escuta atenta da fala do aprendiz me revelou um aspecto a ser abordado e que complementaria o assunto trabalhado e permitiria a continuidade de uma progressão que se construiu gradativamente em resposta às necessidades dos aprendizes. Ao abordar o aspecto predador/presa em uma aula posterior, a mensagem, para além da linguística, que acredito ter transmitido é a de que reconheço, na fala do aprendiz, autenticidade e legitimidade e que busco desenvolver não aquilo que defino como importante, mas aquilo que se revela importante na interação com base nas motivações e nos interesses presentes. Aproximamo-nos, dessa forma, do diálogo genuíno, um diálogo que se estabelece em um tempo estendido. Ou seja, independentemente do que acontece

pontualmente em uma aula <sup>59</sup>, a genuinidade é estabelecida ao longo da relação/interação entre professor e aprendiz.

Esse aspecto fica visível na segunda entrevista com os participantes. Se, na primeira entrevista, fiz perguntas pontuais para as crianças, na segunda, estabeleci outra dinâmica. Era uma troca de perguntas na qual cada participante da entrevista podia fazer uma pergunta, qualquer uma. Eu perguntei sobre as aulas de francês. Guilherme quis saber se o meu carro já tinha sido concertado, motivo pelo qual eu teria estado ausente algumas aulas anteriores. Henrique, por sua vez, quis saber o que eu achava de dar aula a eles.

#### E COMO É DAR AULA PARA A GENTE ?

**H** - Respondeu. Agora é a minha pergunta. O que você está achando de ser professora da gente? Horrível? Irritante?

**N** - *Eu vou dizer uma coisa. Achei a sua pergunta muito interessante Henrique. Eu acho que... Assim eu tô gostando muito de ser professora de vocês. Eu acho que vocês aprendem muito rápido. Eu tô muito feliz com isso por que realmente a gente se diverte muito e aprende bastante.*

**H** - Um dia eu aprendi uma coisa em... dois segundos!

**N** - *Você todos os dias aprende coisas!*

**H** - Hum hum.

**N** - *É muito impressionante.*

**G** - É verdade.

**N** - *Agora o Guigui tinha que se comportar um pouco, um pouquinho melhor. Se concentrar mais. Por que agora neste projeto dos piratas o Guigui foi excelente e eu estou muito impressionada com ele. Agora que a gente gravou... só um monte de coisa legal, fez só um monte de coisa legal. Eu estou gostando muito.*

**H** - Hei! A gente não é uma coisa.

**N** - *Não! A gente tá fazendo um monte de coisa legal!*

**H** - Você disse que a gente é um monte de coisa legal.

**N** - *E eu gosto muito por que a gente pode sugerir, falar, perguntar e fazer as coisas juntos. Respondi?*

**G e H** - Hum hum.

**N** - *Posso terminar a entrevista?*

**G e H** - Pode.

Tabela 14: Exemplo 3.  
Fonte: A AUTORA.

<sup>59</sup> Reconheço, dessa forma, o imprevisto, o fracasso, o malestar, a atividade mal escolhida, enfim, todas as intempéries que fazem parte da prática docente e, mais do que isso, de qualquer interação.

Como podemos ler no trecho acima, a preocupação de Henrique pode ser lida sob a perspectiva aqui abordada. Após ter criado dois espaços (um na primeira entrevista e outro na segunda entrevista) em que as crianças podiam falar sobre a aula, Henrique sentiu a necessidade de saber, por sua vez, o que eu achava de dar aula a eles. A relação de reciprocidade fica evidente. Nela, a criança se sabe escutada e quer também ouvir. Esta circularidade remete à dinâmica dar/receber/retribuir<sup>60</sup>, em que todos os participantes, professor/pesquisador e aprendiz, estão no interior de uma lógica colaborativa e cooperativa do trabalhar juntos.

Voltando aos exemplos. O terceiro consiste na descrição feita por Henrique sobre as cabeças e a quantidade de dentes da serpente. Podemos ouvir que Henrique busca ajudar seu irmão Guilherme falando baixinho a palavra “dentes” em francês (*dents*). Guilherme não aceita a sugestão de Henrique e continua construindo a sua fala enfatizando outras partes do corpo. Henrique toma então a palavra espontaneamente e faz a descrição que tinha sugerido ao irmão. Henrique, ao falar da quantidade de dentes que possui cada cabeça, traz elementos que não foram abordados durante as nossas aulas. Provavelmente, ele reutilizou um conhecimento linguístico apreendido em uma outra situação, suponho, na escola, para o contexto das nossas aulas.

Os diferentes ambientes de aprendizagem podem se complementar. Isto somente é possível quando existe um conhecimento mínimo daquilo que é vivido pela criança nos outros momentos educativos. No caso desta pesquisa, eu tinha conhecimento da forma de trabalho e do conteúdo que estava sendo abordado na Escola Francesa. Pude, então, desenvolver um trabalho que fosse diferente, mas que se buscou complementar. Mesmo que o professor não conheça de antemão o ambiente, os princípios e forma de trabalhar dos outros adultos que participam do processo formativo da criança, ele pode buscar conhecer esse ambiente. Essa postura pedagógica que assume que todas as atividades feitas pela criança agem nela e no lugar de compartimentar esses conhecimentos e experiências é muito enriquecedora para o processo geral de poder integrar os conhecimentos e as experiências da criança no processo pedagógico<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> Abordada no capítulo metodológico.

<sup>61</sup> Referência à noção de complexidade, abordada na fundamentação teórica.



Se a escola frequentada por Guilherme e Henrique abordava o francês como língua de escolarização busquei, durante as aulas particulares, trazer uma perspectiva mais comunicativa, o francês como língua de comunicação. Podemos ver, no vídeo sobre os animais que fizemos com a massinha de modelar, que as aulas eram bastante informais. Não se tratava de um ambiente formal de ensino por várias razões. A aula acontecia na casa das crianças, após o período escolar, ou seja, eles já tinham tido 5 horas de aulas naquele dia. A aula que eu propunha vinha no sentido de contribuir com a construção de sentido da aprendizagem do francês para essas duas crianças, que são de famílias lusófonas e sem vínculo com um país francófono. Criar um momento, fora do ambiente escolar, em que a língua francesa seja veicular, permitiu explorar a língua não somente como escolar, mas também como língua de comunicação, usada para brincar e para falar espontaneamente.

Durante a minha presença na Escola Francesa como professora, toda a equipe constatava que, muito embora o francês fosse a língua dominante usada pelos professores em sala de aula, as crianças falavam quase que exclusivamente em português quando se dirigiam aos colegas e durante as recreações. Considerando a duração das recreações e o tempo de fala médio das crianças por dia letivo, percebemos que o tempo de produção e de expressão linguística em francês era ínfimo. Um dos desafios era, então, transformar a língua de escolarização em língua de comunicação também. Penso ser esse um dos objetivos das aulas particulares. De forma aparentemente contraditória, foi fora da escola que pude ajudar as crianças a criarem sentido para essa LE. Mesmo tendo uma progressão e um trabalho de estruturação da linguagem, as regras estabelecidas e os comportamentos aceitos distinguiam bem as duas situações de ensino-aprendizagem.

As regras das aulas particulares eram definidas em função da atividade que era proposta. Geralmente, eram regras que buscavam respeitar o tempo de fala de cada um para que todos pudessem falar e ser escutados. De forma geral, podemos portanto constatar facilmente, ao assistir os vídeos, que a disciplina não consistia em uma habilidade importante para o nosso contexto. Não avaliava o sucesso ou insucesso de uma atividade ou da minha própria performance como professora em função do controle disciplinar que tinha sobre os alunos ou então do silêncio que eu conseguia obter durante uma atividade. É importante dizer, no entanto, que compreendo que estas sejam habilidades a serem trabalhadas no ambiente escolar

e que, inclusive, esses eram atributos reconhecidos e valorizados por boa parte dos pais que buscavam a escola francesa. Muito embora reconheça a importância de se trabalhar esses aspectos no ambiente escolar, no qual um professor é responsável por vários alunos e no qual ser aluno é visto como um trabalho em que existe um comportamento aceito e desejável, acredito que eu me encontrava em um contexto privilegiado. O fato de lecionar no contraturno e de ter poucos alunos me permitiu, por um lado, ser mais flexível e tolerante quanto às regras propiciando, desta forma, um clima mais descontraído e menos hierarquizado. Por outro lado, busquei potencializar e aumentar o tempo de fala de cada criança. A implicação dos alunos, o tempo de permanência e o interesse que os alunos demonstravam diante de uma atividade constituíram importantes indicadores do sucesso ou não das aulas.

O curto vídeo intitulado *Pintando a Espada* permite visualizar como, mesmo em um contexto de descontração, podemos promover a estruturação da LE. Nesse vídeo, visualizamos Henrique, que pinta a espada do pirata, enquanto Guilherme observa e conversa comigo. Fazendo questão de dizer o nome errado da cor que Henrique estava utilizando para pintar a espada, iniciamos uma brincadeira. Eu o repreendia dizendo que não era a cor certa e propondo novamente a frase, desta vez, com a cor certa. Ele então retoma toda a frase e insiste em mudar a cor. Já tínhamos trabalhado as cores. Eu sabia que esse campo lexical não apresentava maiores problemas para as crianças. O que deve ser salientado nesta situação é como, por intermédio de uma brincadeira, a criança repete diversas vezes uma frase longa que diz “Ele pinta a espada com a tinta preta”. A repetição, neste caso, permite a internalização de uma estrutura de frase que passa a fazer parte do acervo linguístico da criança, assim como abordado na fundamentação teórica, na qual vimos que verbalização é resultado do percurso cognição-código ou código-cognição.

Concluo este subcapítulo ressaltando este diálogo que se dá na e pela linguagem desde os primeiros momentos. O tipo de relação que é estabelecida entre as pessoas implicadas no processo de ensino-aprendizagem irá orientar as possibilidades, as liberdades e os níveis das interações. A palavra, neste caso, é ponte que liga o indivíduo ao mundo exterior, ao outro, e ao mundo interior, a descoberta de si.

### 3.3 AS IMAGENS

Esta dissertação concentra os seus esforços em refletir sobre uma metodologia de ensino-aprendizagem de uma LE para crianças. Podemos ler nesse “para crianças” vários aspectos que são relevantes e que já foram abordados anteriormente, mas que merecem, à guisa de introdução, ser retomados brevemente.

Na faixa etária tratada, ou seja, crianças ainda não alfabetizadas, de 3 a 7 anos, a aprendizagem da LE acontece juntamente com a estruturação da LM e de outros processos de desenvolvimento cognitivo e corporal. É fundamental, portanto, que a aula seja capaz de propiciar momentos que envolvam o uso do corpo, o movimento e a manipulação. Como vimos na fundamentação teórica, o conhecimento, inclusive da língua, vai do concreto ao abstrato.

Outro ponto relevante diz respeito à modalidade de ensino. Como as crianças ainda não são alfabetizadas, as aulas são centradas na oralidade. Busca-se instrumentalizar os aprendizes para que possam compreender e se expressar na LE. Podemos nos defrontar, neste ponto, com o que seria, em um primeiro momento, visto como uma incoerência entre a abstração, que é a própria língua, e a necessidade de passar pelo corpo e pela manipulação. Não se trata de uma incoerência, mas comprova o fato de que o professor de crianças de pouca idade, e ousado dizer, ainda mais do professor de LE para crianças de pouca idade, deve ser um profissional especializado, conhecedor das dificuldades e dos caminhos da sua prática profissional.

Podemos ainda nos perguntar, por se estar centrado na oralidade, se existiria interesse ou coerência em utilizar materiais concretos e que possuam escrita. Chamo a atenção para o fato de que um trabalho que visa o oral não é um trabalho feito exclusivamente no oral. Contrariamente ao que pode se pensar, os suportes concretos e que usam a escrita têm papel relevante, senão fundamental, nas aulas em LE. Levando em consideração os aspectos levantados acima, o uso da imagem como recurso pedagógico ganha espaço e importância. Veremos o porquê.

Vimos, nos subcapítulos anteriores, os tipos de atividades que foram desenvolvidas durante um período definido. Essas atividades abrangem uma diversidade de domínios e solicitam, às crianças, recorrerem a conhecimentos, capacidades e habilidades diversas para responder ao problema ou à situação que

lhes foi apresentada. Para tanto, as imagens foram muito utilizadas. Desenvolverei alguns aspectos que justificam e, poderia até mesmo dizer, motivam a utilização dessa ferramenta. A incorporação das imagens, estáticas ou animadas, no processo educativo, possui inúmeros interesses de ordem pedagógica e linguística. Pontuarei quatro possibilidades de trabalho que a imagem fornece.

A imagem pode ser usada como forma de apropriação de um espaço, seja ele virtual ou não. Podemos também, com ela, fazer a associação simples entre som e significado, ou seja, um trabalho voltado para o enriquecimento do acervo lexical. As fotos também explicitam não somente o que é visto e facilmente identificado, como objetos, mas também podem explicitar ações e sentimentos. Por meio delas, revivemos uma situação do passado. Se podemos falar sobre um evento que está acontecendo (linguagem em situação), também podemos evocá-lo no passado e contá-lo àqueles que não estavam presentes (linguagem de evocação). Essas duas modalidades exigem conhecimentos linguísticos distintos e podem ser a base de uma progressão que se complexifica progressivamente. Vou abordar, com o auxílio de exemplos, cada um dos pontos levantados acima.

A primeira imagem utilizada nas aulas foi aquela publicada na primeira página do grupo *serpent*<sup>62</sup>. Tiramos essa foto logo no primeiro dia de aula e, no segundo dia, já pude mostrar, às crianças, a foto que eles tinham escolhido para ambientar a página que seria a deles. Sob a imagem, podíamos ver os *links* com os títulos dos temas que seriam abordados. Na ocasião, existia apenas um *link*, *Les Animaux*. Ao acessá-lo, podíamos ver uma pré-seleção feita de imagens de diversas serpentes. Este constituiu o material-base para iniciar o trabalho com as crianças.

<sup>62</sup> Nome da página reservada ao Guilherme e ao Henrique no *blog*.



Ao ver a sua própria imagem, bem como as imagens que remetiam ao animal que eles mesmos tinham escolhido na aula anterior como suporte de trabalho, as crianças se reconheceram nesse espaço do qual, conseqüentemente, apropriaram-se gradativamente. Esse reconhecimento permitiu a sua apropriação gradativa. Aos poucos, com a publicação dos outros materiais, percebeu-se, por um lado, que aquilo que estava sendo desenvolvido na aula fora preparado para eles, respeitando as suas necessidades, particularidades e usando as suas contribuições. Por outro lado, entendeu-se que o trabalho que estava sendo desenvolvido durante as aulas teria uma repercussão no *blog*. O entusiasmo demonstrado já na segunda aula e, posteriormente, a pergunta que apareceu reiteradas vezes – “Isto vai pro *blog*?” – são indícios dos aspectos levantados acima. A aula não representava um fim em si mesmo. Existia a preocupação de fazer as tarefas de modo bem feito ou então a intencionalidade de fazer alguma travessura para que ela pudesse aparecer no *blog*.

Além de terem sido uma importante ferramenta para a apropriação do espaço virtual (e também do caderno) e para implicação durante as aulas, as imagens também funcionavam no sentido de confirmar a compreensão de algo que tinha sido apresentado na LE. Foi esse o caso, por exemplo, para a primeira foto publicada, na medida em que explico em francês que a foto é para colocar no *blog*. É a repetição da frase usada<sup>63</sup>, desta vez com a visualização da foto no *blog*, que permite confirmar a compreensão com base na realização da ação verbalizada. No caso acima, o vínculo não se dá tanto pela compreensão dos elementos linguísticos da frase. É uma compreensão mais ampla na qual, por meio de vários elementos comunicativos, consegue-se apreender o sentido daquilo que está sendo dito. Podemos também fazer um trabalho mais voltado para um vínculo mais estreito entre som e imagem.

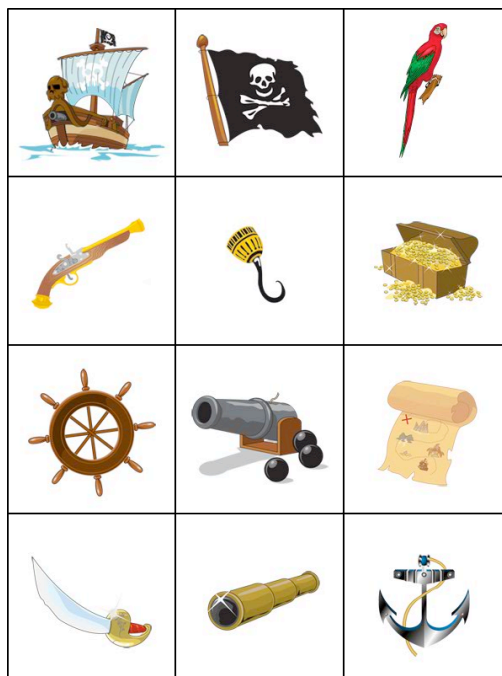
Os dicionários em imagens<sup>64</sup> são exemplos de como podemos estabelecer uma relação simples e linear entre um som e uma imagem. No tema piratas, temos alguns exemplos de como essa relação foi estabelecida. Duas atividades buscaram instrumentalizar as crianças com palavras que lhes ajudassem a se expressar dentro do tema escolhido. Como podemos visualizar nas imagens a seguir, a título de

---

<sup>63</sup> “Je vais prendre une photo de vous pour mettre sur le blog.” (“Eu vou tirar uma foto de vocês para colocar no *blog*.”)

<sup>64</sup> Chamados de *imagiers*, em francês.

exemplo, foram trabalhados alguns objetos ou elementos recorrentes nas histórias de piratas.

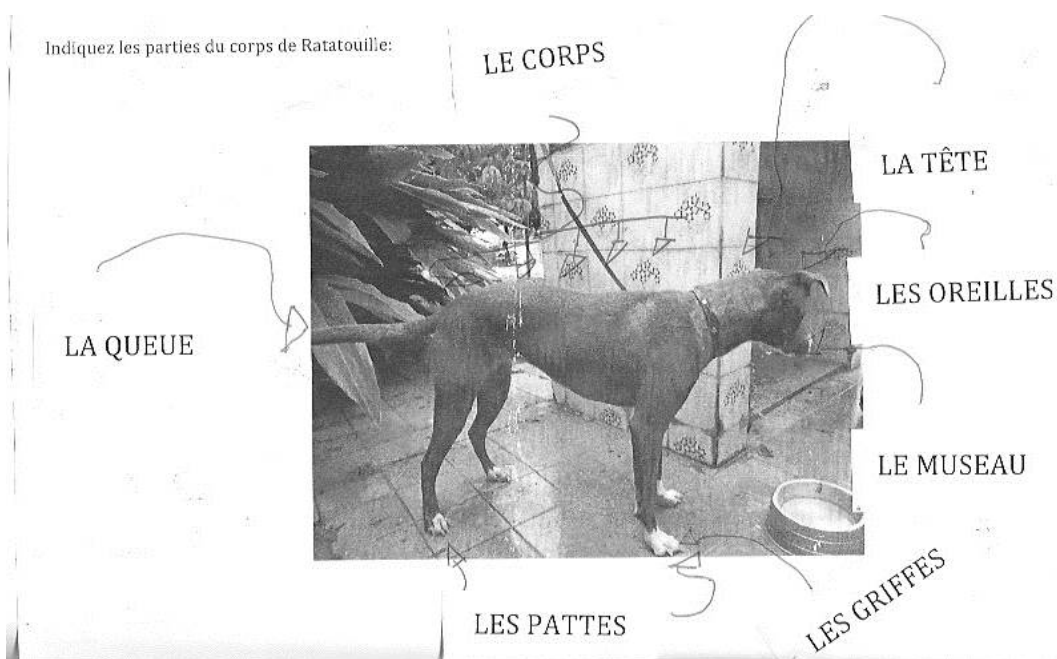


Por meio do dicionário de imagens, podemos vincular, de forma direta, um som a uma imagem, que se torna, por um tempo determinado, a imagem referente. Posteriormente, com a abordagem de outros temas ou então simplesmente com o confronto cotidiano entre outras imagens e aquele som, amplia-se a rede de significados.

Os temas que definimos no subcapítulo anterior são um parâmetro para saber quais palavras trabalhar e como as abordar. É interessante que a criança tenha acesso a certa diversidade de palavras em áreas e em assuntos que podem lhe ser úteis. Além do léxico utilizado para contar histórias e acessar um repertório cultural literário importante no universo infantil, como é o caso do pirata, das princesas, das bruxas, do circo, também existem aquelas palavras que permitem falar do cotidiano e de si. É o caso das partes do corpo, dos membros da família, das ações do cotidiano. No tema piratas, por exemplo, aproveitei para abordar as partes do corpo. No Anexo 3, estão as imagens encontradas na internet que serviram de suporte para este trabalho.

Podemos usar as imagens encontradas em diversos suportes, como *web* ou livros. Gostaria, no entanto, de chamar uma atenção especial para a utilização de

fotos tiradas das ou pelas crianças. Como já foi abordado logo acima, a imagem na qual a criança se reconhece permite uma maior apropriação do material por parte dos aprendizes e, portanto, suscita maior interesse por parte deles. Por esta razão, podemos apresentar um leque de palavras por meio de imagens das próprias crianças. Esse é o caso, por exemplo, na atividade *Ratatouille*, em que a foto que as crianças tiraram da *Ratatouille* serviu de suporte na produção do material a ser usado durante a aula.



De toda forma, o repertório lexical não é apreendido de forma imediata pelos aprendizes. É na reutilização que, aos poucos, a palavra vai se fazendo necessária, passando a fazer parte do acervo linguístico da criança. Assim sendo, podemos, nós, professores, estimular e criar situações nas quais as crianças se veem impelidas a reutilizar aquilo que já foi abordado.

Na foto a seguir, por exemplo, vemos Guilherme e Henrique vestidos de pirata. Os elementos que podemos visualizar foram fabricados durante as aulas pelas crianças. Se, em uma atividade anterior, abordamos alguns objetos e elementos familiares ao universo dos piratas por meio de imagens retiradas da *web*, agora, podemos ver alguns deles compondo o personagem personificado pelo aprendiz. O léxico é utilizado, desta vez, dentro de um contexto, ou seja, ele ajudará a compor uma frase. No caso da foto, a frase produzida foi: “*Je suis un pirate parceque j’ai un cache-oeil, un chapeau de pirate et une épée.*” (“Eu sou um pirata

por que eu tenho um tapa-olho, um chapéu de pirata e uma espada.”). A frase foi retomada posteriormente no vídeo, no qual as crianças apresentam o desenho que fizeram de um pirata.<sup>65</sup>



Para além dos objetos que podem ser identificados pontualmente em uma imagem, como é o caso da espada, do chapéu e do-tapa olho na representação acima, a imagem é uma importante ferramenta para abordar ações e sentimentos. Menos identificáveis que os objetos, podemos encontrar alguma dificuldade em explicitar uma ação quando a imagem usada para tal está desvinculada da vivência dos aprendizes. Podemos, com facilidade, encontrar uma imagem que se refira ao verbo “cortar”. O mesmo não pode ser dito, por exemplo, para uma ação como “esperar”. Se a imagem utilizada remete a uma vivência do aprendiz, ela estará se remetendo a algo experienciado pela criança e, portanto, mais significativo. Ela saberá, por exemplo que, na foto em que a vemos parada em pé, o que estava acontecendo de fato é que ela estava esperando a sua vez para escorregar no escorregador. A imagem remeteria, então, à ação de esperar. Esse vínculo que estabelecemos entre a palavra, ou a frase, e o real é fundamental porque solicita a memória do aprendiz, que revive o instante registrado e associa um sentimento e uma situação a uma expressão. Para exemplificar esse aspecto, temos a atividade de produção do chapéu de pirata. Na foto a seguir, vemos a criança em ação.

---

<sup>65</sup> Ver video *Meu Desenho de Pirata*.





<p><i>PLIER</i>  <i>“Je plie le papier.”</i></p>	<p><i>DÉCOUPER</i>  <i>“Je découpe le chapeau.”</i></p>	<p><i>COLLER</i>  <i>“Je colle les deux côtés du chapeau.”</i></p>	<p><i>TAPOTER</i>  <i>“Je peint la tête de mort en tapotant avec un pinceau et de la peinture blanche.”</i></p>
<p><i>DOBRAR</i>  <i>“Eu dobro o papel.”</i></p>	<p><i>RECORTAR</i>  <i>“Eu recorto o chapéu.”</i></p>	<p><i>COLAR</i>  <i>“Eu colo as duas partes do chapéu.”</i></p>	<p><i>BATER LEVEMENTE</i>  <i>“Eu pinto a caveira batendo levemente com um pincel e com tinta branca.”</i></p>

Antes de abordar o quarto aspecto pontuado no início deste subcapítulo, gostaria de fazer uma última consideração levando em conta os aspectos já mencionados. Como podemos constatar, utilizei as palavras “reempregar”, “reutilizar”, “reinvestir” algumas vezes, fazendo referência ao movimento em espiral, que permite a apreensão de um elemento ou da estrutura linguística e muito mais do que isso. Característica marcante da pesquisa-ação, como vimos no capítulo metodológico, o movimento em espiral significa as palavras, as estruturas e as vivências. É reempregando e reutilizando que ajustamos significados, posturas, procedimentos e escolhas e que consolidamos conhecimentos. A título de exemplo, citarei a sequência didática *Os Animais do Meu Jardim*. Como suporte propulsor dessa sequência, assistimos ao desenho animado *Milou*. No episódio escolhido, dois coelhos irmãos pegam alguns animais do jardim para fazer um zoológico dentro do quarto, um zoológico com os animais do jardim.

Com base no desenho animado, várias atividades foram desenvolvidas, como podemos observar no quadro *Aulas ou Atividades*. No decorrer dessas atividades que envolviam, entre outras coisas, uma aula no jardim, uma aula na cozinha, desenho, fabricação de objetos e até a construção do nosso próprio zoológico com os animais do jardim, assistimos mais uma ou duas vezes o desenho *Milou*. Foi no decorrer desse processo que o desenho *Milou* ganhou significado. Na última vez em

que foi assistido, depois de todas as atividades terem sido desenvolvidas, percebeu-se quão imbricadas estavam as atividades desenvolvidas e que podiam parecer desconexas no momento em que estavam sendo vividas. A exclamação “Como a gente!” é indício dessa compreensão que se consolida em processo.

Ainda fazendo referência às imagens das crianças ou tiradas pelas crianças em situação de aprendizagem, gostaria de explicitar dois tipos de abordagens que podem ser desenvolvidas. Como vimos anteriormente, uma foto das crianças em situação pode ser bastante útil na apreensão e na compreensão de palavras que expressem e nomeiem objetos, ações ou sentimentos. Esse mesmo material pode servir de matéria-prima para o trabalho com pronomes e tempos verbais. Abordarei cada um deles a seguir.

Como podemos perceber na Tabela 4, entre as competências a serem trabalhadas e adquiridas durante a educação infantil, está saber utilizar o pronome “eu”. A utilização dos pronomes certamente se dá em ritmos diferentes segundo as culturas. Como vimos na fundamentação teórica, a cultura e a pressão social exercidas sobre a criança serão determinantes nos comportamentos e na linguagem. Além do aspecto social, a apropriação dos pronomes é um processo que depende também da percepção da criança como indivíduo dentro de um grupo. Podemos ver, nas primeiras fases do desenvolvimento infantil, um comportamento majoritariamente egocêntrico. Nessa fase, o pronome “nós” dificilmente será dito pela criança. O “eu” e o “meu”, ao contrário, são largamente utilizados. O primeiro pronome então a ser abordado é o da primeira pessoa do singular.

Nas fotos acima, vemos as crianças fazendo o chapéu do pirata. Nela, além das ações e do material, podemos identificar as pessoas. Ao se ver na foto, a criança pode, por exemplo, dizer o próprio nome. Este é o momento em que se introduz o pronome “eu”. É no *feedback*, que fornecemos a palavra que permite a expressão e que, com ela, ajudamos a criança a se distinguir do outro. Na foto em que vemos o irmão, não utilizaremos mais o pronome “eu”, mas o pronome “ele”. Ao ver em uma terceira imagem, dos dois juntos, podemos então abordar o pronome “nós”.

Com o auxílio das imagens vamos, portanto, fornecendo, aos aprendizes, os pronomes que permitem distinguir as pessoas. É relevante, por fazer parte do desenvolvimento cognitivo da criança, saber se o aprendiz já reconhece os pronomes na LM. Esse é, entre outros, o motivo pelo qual faço, durante a primeira

aula com as crianças, uma atividade em francês e em português<sup>66</sup>. Conhecer o nível de expressão oral da criança na LM é importante, por exemplo, no caso dos pronomes. Caso o aprendiz já recorra a esse elemento linguístico na LM, o professor apresenta, da forma trabalhada acima, um paralelo na LE. Se não for um elemento linguístico apreendido e utilizado na LM, na LE, o processo é um pouco mais complexo e exige uma maior reflexão diante de cada caso.

Uma última observação sobre os pronomes se faz necessária. Utilizarei como exemplo o pronome “eu” para levantar o aspecto a seguir. Ao ver uma foto com a imagem de Guilherme, por exemplo, Guilherme dirá: “Guilherme”. O professor, buscando introduzir a utilização do pronome “eu”, pode recorrer a um *feedback* que diz baixinho “Sou eu”. O dizer baixinho, neste caso, busca explicitar que seria a fala da criança. Não é a professora quem diz, mas o aprendiz. Podemos perceber rapidamente que, apesar da utilidade que esse método possui, pode existir uma certa confusão que perturba a própria noção à qual remete o pronome “eu”. Se não sou eu, por que digo “eu”?

É buscando encontrar outra possibilidade para essa situação que faço a sugestão a seguir. O professor espera que Guilherme, ao ver uma foto sua, diga, por exemplo: “Sou eu.” Caso não o faça, o professor pega sua própria foto e diz “Sou eu.” Espera-se que a criança perceba o paralelo entre a professora que se vê e diz “Sou eu” e “Eu me vejo e digo ‘sou eu’”. Cada criança se apropriará em um ritmo diferente da formulação “sou eu”, mas, de toda forma, já podemos afirmar que a confusão não mais existirá e que a verbalização do “eu” pela criança não será a repetição do *feedback* proposta em voz baixa, mas, sim, a apropriação de noção mais complexa que a utilização do pronome suscita.<sup>67</sup>

---

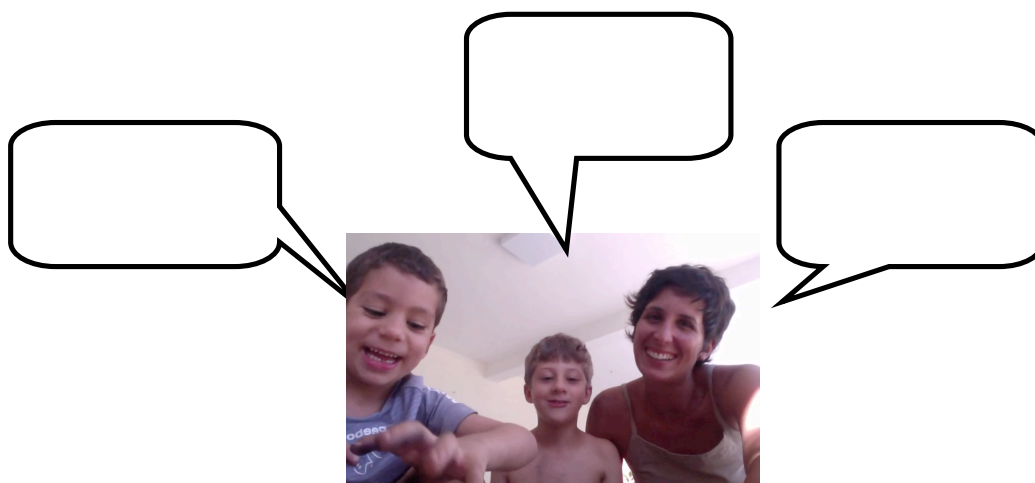
<sup>66</sup> Ver Tabela Aulas.

<sup>67</sup> Como podemos reparar no exemplo abaixo, existe uma distinção em francês entre os pronomes pessoais retos empregados como sujeito e como predicativo do sujeito. No exemplo dado em português, “sou eu”, a palavra “eu”, para essa mesma frase em francês, não corresponde ao pronome da primeira pessoa do singular (eu), mas, sim, à palavra *moi*, que é um pronome reto do predicativo do sujeito.

Guilherme diz:  
"C'est moi."  
"Je dis au revoir"

Henrique diz:  
"C'est moi."  
"Je dis au revoir."

Naraina diz:  
"C'est moi."  
"Je dis au revoir."



As imagens podem, igualmente, proporcionar um trabalho refletido do uso dos tempos verbais. No momento em que estamos realizando as atividades, as verbalizações são feitas no presente com enunciados do tipo "Pegue a tesoura.", "Vamos cortar o papel.", "Precisamos pintar a espada.", "Olha a Ratatouille! Ela está visitando o jardim." A visualização das imagens, por sua vez, remete ao acontecido no passado. Podemos, portanto, acessar um acontecimento compartilhado pelos participantes e revivê-lo, desta vez, fazendo as formulações no passado: "Eu peguei a tesoura para cortar o papel."

O futuro é, frequentemente, abordado na estruturação do tempo. Quando uma mesma atividade é executada repetidas vezes, podemos fazer alusão a ela por meio da imagem. Por exemplo, se, com frequência, existe o momento contação de história ou leitura de livro, podemos escolher uma imagem que represente esse momento. A imagem servirá de intermédio para a utilização do futuro:

"Qu'est-ce qu'on va faire maintenant?" ("O que vamos fazer agora?")

"On va lire un livre." ("Nós vamos ler um livro.")

A imagem pode ser, portanto, utilizada para estruturar os tempos passado, presente e futuro. Um mesmo acontecimento pode ser o suporte para esse trabalho refletido e controlado sobre os tempos verbais.

O quadro a seguir propõem uma esquematização dos aspectos linguísticos explorados por meio das imagens durante esta pesquisa e que foram abordados até

o presente momento. Trata-se de possibilidades de utilização e não é, portanto, exaustiva ou completa, cabendo sempre outras contribuições.

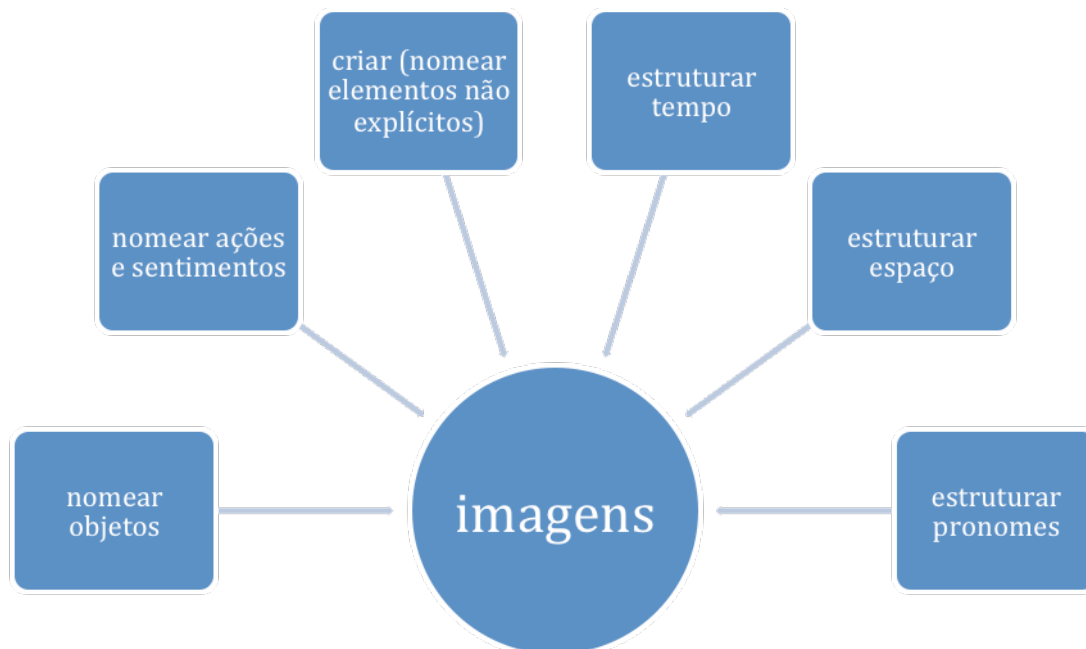


Gráfico 5: As imagens  
Fonte : A AUTORA

Uma vez desenvolvidos os aspectos acima devo fazer a distinção entre as imagens gravadas durante as atividades e aquelas que servem de suporte para um trabalho linguístico mais controlado. No primeiro caso, as atividades desenvolvidas colocam as crianças em ação, momento em que a gravação de imagens é feita. Por exemplo, na apresentação *PowerPoint* intitulada *Le Chapeau du Pirate* (O Chapéu do Pirata), as imagens foram feitas durante a atividade na qual cada criança fez o seu chapéu de pirata. No vídeo *Ratatouille*, vemos as crianças brincando com o cachorro. As imagens foram feitas no dia da visita da *Ratatouille*. O material áudio foi gravado posteriormente com a visualização das imagens. O vídeo, que integra material auditivo e visual, foi produzido em um terceiro momento.

O que é importante salientar neste ponto é que o vídeo permite enquadrar uma atividade em que se solicita um uso mais controlado e refletido da língua. Com mesmo ponto de partida, por exemplo, a *Ratatouille*, vários tipos de competências<sup>68</sup> e habilidades podem ser trabalhadas. Podemos imaginar que, em um primeiro

<sup>68</sup> Utilizo o termo “competência” fazendo alusão ao documento que serve de referência na definição dos objetivos (cf. LE, B.O.), assim como explorado na fundamentação teórica.

momento, o objetivo era observar, manipular, interagir com o cachorro, falar sobre ele e sobre as suas ações. Em um segundo momento, trabalhamos as palavras percebidas e que foram apresentadas separadamente como importantes para falar sobre aquilo que foi vivido. As fotos impressas da *Ratatouille*, por exemplo, servem de suporte para colar os nomes das partes do corpo do cachorro, que foram exploradas individualmente. Posteriormente, observamos as imagens editadas e gravamos as falas das crianças, nas quais as palavras trabalhadas pontualmente aparecem, desta vez, inseridas em um enunciado, em um discurso e em que a utilização refletida da língua passa a ser o principal objetivo. Por fim, visualizamos o vídeo com o material auditivo e visual e o postamos no *blog*.

No momento da gravação do áudio, o vídeo passa a ser a moldura que enquadra um momento pedagógico preciso e de duração definida (mais ou menos o tempo de duração o vídeo) e no qual elementos estruturais ou discursivos podem ser solicitados mais explicitamente. No vídeo *Vers de Terre*, fica claro, por exemplo, que, além das partes do corpo dos animais, também estamos trabalhando as frases negativa e afirmativa. O objetivo do professor é que os aprendizes formulem frases como as seguintes: “*Le vers de terre na pas d’oreille.*” (“A minhoca não tem orelha.”) ou “*Le vers de terre a une queue.*” (“A minhoca tem um rabo.”).

A gravação do material de áudio, a visualização do material audiovisual e a utilização de imagens e vídeos retirados de diversas fontes são exemplos de momentos em que a imagem está presente. Em cada uma delas (e em tantas mais), podemos explorar a imagem de forma diferente. Utilizamos esses recursos para:

- 1) iniciar a abordagem de algum tema ou assunto e perceber o conhecimento prévio das crianças;
- 2) explorar aspectos que visem a alcançar os objetivos fixados;
- 3) reempregar aquilo que foi trabalhado em contextos diferentes;
- 4) concluir, eventualmente, um tema em que percebemos o que e como o conteúdo trabalhado foi apreendido pelas crianças.<sup>69</sup>

Uma vez abordados os quatro aspectos apresentados no início deste subcapítulo, gostaria de abordar um último aspecto da imagem: a criação. Diante de

---

<sup>69</sup> Podemos fazer um paralelo entre os quatro momentos acima e os quatro gestos pedagógicos de Rojo (2012): prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico, prática transformada.

uma mesma imagem, o aprendiz pode ser interpelado por várias informações que ali estão explícitas ou implícitas. Os diferentes níveis de percepção e de produções que decorrerão daquela visualização dependem e estão diretamente vinculados à experiência e à vivência de cada um. É esse potencial que eu chamo de criador. Mesmo que buscando abordar um aspecto preciso, o aprendiz sempre terá a liberdade de explorar e de fazer surgir algum aspecto que lhe é absolutamente individual. Mais uma vez, ao professor, atento e de ouvidos abertos, pode perceber as tentativas e as vontades do aluno para transformá-las em objeto troca e de diálogo.

À guisa de conclusão deste subcapítulo, convido o leitor a acompanhar algumas contribuições da professora Rojo sobre o uso das novas tecnologias. Rojo (2012) escreve que, diante da multiplicidade de culturas, de estéticas e de linguagens e em resposta ao espaço conquistado pelas mídias, podemos falar em multiletramentos. Segundo a autora, são

necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica do receptor (ROJO, 2012, p. 21).

A incorporação de fotos, de vídeos, de *sites*, de *blogs*, enfim, das novas tecnologias nos processos educativos é, portanto, uma necessidade. Rojo e Almeida, no livro *Multiletramentos na escola* (2012), disponibilizam uma série de artigos que vão mostrar, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, exemplos de como esses recursos foram incorporados na prática pedagógica. São levantados os aspectos inovadores dessas novas tecnologias, como a interação, que permite o caráter colaborativo da produção facilitado por sua linguagem binária e pela própria concepção da rede (*web*).

Essa interação é proporcionada em várias esferas. É inegável, diante dos vídeos e das análises feitas acima, a riqueza das interações promovidas durante as aulas por meio desses recursos. O *blog* se pretendia um espaço de interação mais amplo, que incorporasse a família ao processo. Pude constatar que, após um ano de *blog*, poucas foram, no entanto, as interações e até mesmo os acessos feitos pela

família<sup>70</sup>. Dessa forma, a interação, que é certamente uma grande riqueza e uma possibilidade das novas tecnologias, não se revelou um aspecto marcante na interação mais ampla.

O caráter colaborativo da produção, por sua vez, pode ser entendido de várias formas. Devo esclarecer, portanto, que não houve, em nenhum momento das aulas, a manipulação do *blog* ou dos programas utilizados para a sua manutenção e alimentação pelos aprendizes. Todo o material publicado foi selecionado e organizado pela professora pesquisadora. A colaboração se deu, como vimos nas páginas acima, na produção do material que seria publicado.

---

<sup>70</sup> Esta constatação pode ser analisada em outro contexto. Acredito ser este um dado que pode revelar algumas facetas interessantes.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já com alguma experiência no ensino de LE para crianças, o mestrado surgiu como uma necessidade de sistematizar uma série de conhecimentos que fui adquirindo e incorporando na minha prática profissional ao longo dos anos. Não posso afirmar que as ideias e as explorações pedagógicas feitas e, algumas delas, detalhadas neste mestrado foram de autoria exclusiva minha. Foi com a contribuição de colegas e de professores formadores que fui tateando e buscando, no que me era apresentado, uma coerência, um formato e uma justificativa que se faziam adequados e necessários ao mesmo tempo. Por essa, razão inicio as considerações finais apresentando esta dissertação como o resultado de um trabalho coletivo que se fez em colaboração, não nas palavras que aqui estão impressas, mas no percurso que permitiu fazer brotar o seu conteúdo. O principal objetivo desta pesquisa é realinhar o ensino da LE para criança pela sistematização de uma metodologia pedagógica que esteja em consonância com a perspectiva sociointeracionista e discursiva da linguagem. Aí reside a originalidade deste trabalho.

Para responder a esse objetivo, as ideias e abordagens propostas na fundamentação teórica se impõem e ganham sentido. Proponho, em um primeiro momento, a reflexão acerca da identidade do homem que não mais pertence a um único lugar, mas que se constitui de uma multiplicidade de lugares de pertencimento que deixaram marcas e que compõem a sua história de vida. A identidade se constitui, agora, de lealdades múltiplas. Diante disto, evoco uma justificativa mais ampla para a educação bilíngue<sup>71</sup>, que deixa, aos poucos, de ser um privilégio e passa a ser um meio de acesso ao mundo, uma ferramenta de reconhecimento da diversidade, um mecanismo para a abrangência de redes de solidariedade, um recurso para se fazer ouvir e para ler o mundo. É um caminho contra os silenciamentos. Dito isto, fica claro porque esta pesquisa se faz necessária e com qual perspectiva visa a contribuir.

Uma vez reconhecida a necessidade e a importância da pesquisa, apresento autores que me instrumentalizaram para poder abordar o como ensinar uma LE para

---

<sup>71</sup> A educação bilíngue que cria e não que reproduz sistemas de poder.

crianças. Com as contribuições de Bakhtin, de Marcuschi, de Faraco, de Rojo e Almeida, de Rocha, de Silva, de Vygostski, de Dolz e Schneuwly, de Benveniste, de Buber, entre outros, explorei três universos teóricos. O subcapítulo que trata do discurso, na fundamentação teórica, trouxe elementos importantes para compreendermos os princípios que permeiam e regem a relação professor/aprendiz. Essa problemática foi explorada na *Análise Dados* que, em essência, desenvolveu noções sobre o diálogo genuíno e respondeu à primeira pergunta de pesquisa. As páginas dedicadas a entender como se aprende uma palavra e qual a relação entre a palavra, o pensamento e a fala permitiram-nos entender quais estratégias e por meio de quais ferramentas pedagógicas podemos identificar e suprimir as lacunas linguísticas dos aprendizes, respondendo à 3ª pergunta de pesquisa. As discussões sobre material didático constituíram o pano de fundo para explicitar os objetivos estabelecidos, bem como os tipos de atividades que foram desenvolvidas, respondendo à 2ª pergunta de pesquisa.

Há a inadequação dos materiais prontos, que homogeneízam e padronizam o processo de ensino-aprendizagem. Não se justificam mais as práticas pedagógicas nas quais cadernos são preenchidos sistematicamente com atividades reproduzidas em série e igualmente distribuídas sem nenhuma implicação por parte do aprendiz, que responde mecanicamente àquilo que está sendo pedido, para ir logo fazer algo mais útil ou agradável. Esse comportamento, infelizmente, ainda é recorrente nas escolas por onde passei. Proponho, portanto, uma metodologia evolutiva que parta do interesse das crianças e, principalmente, da produção delas, considerando a sua faixa etária e sua realidade. Pela nova dinâmica e perspectiva pela qual apreendemos o mundo e as relações que estabelecemos com ele, toda hipersimplificação, encarnada aqui no material pronto, é imprópria. A observação da realidade nos leva, infalivelmente, à complexidade e à diversidade. A prática pedagógica deve dar conta dessas características.

Assim sendo, a delimitação de objetivos claros e precisos se faz necessária no processo educativo. É fundamental saber para onde estamos indo. Esse lugar onde pretendemos chegar por meio da educação depende da ideia que temos de criança, de cidadão e de sociedade. É, portanto, particular a cada cultura. Considero, por conseguinte, importante que os documentos brasileiros possam fornecer, de forma mais clara e sistematizada, aquilo que vai fundamentar o trabalho do professor. Espero, em alguma medida, estar contribuindo e poder continuar

contribuindo, com a perspectiva analítica desta dissertação, para a melhoria dos documentos oficiais voltados para a Educação Infantil. Uma vez devidamente instrumentalizado pelos documentos oficiais, o professor pode, por meio de uma atitude responsiva e criativa, propor uma prática pedagógica que valorize a diversidade e que propicie uma participação ativa do aprendiz.

Ao professor cabe, então, um trabalho situado e contextualizado. O entendimento dessa abordagem foi por mim trabalhada pela apropriação de imagens que se vinculam intrinsecamente à base analítica e à fundamentação teórica. A imagem é um tipo de discurso altamente eficaz por permitir visualizar uma situação e abrir o campo da interpretação por meio do qual língua e cultura se articulam. A imagem não apenas permite a construção de sentidos pela língua em uso por parte do indivíduo em processo de ensino-aprendizagem, como também a formatação e a reelaboração cultural às quais os aprendizes se vinculam. Essa ferramenta pedagógica se revela importante na medida em que cria condições para o uso refletido e controlado da língua.

É preciso incorporar as novas tecnologias e modernizar as aulas para as crianças com pouca idade. O que não quer dizer, de forma nenhuma, simplesmente colocá-los diante de um computador ou ainda diante da televisão, precocemente. O uso das imagens técnicas deve ser refletido e buscar atingir objetivos precisos. Temos de incorporar, à prática pedagógica, não somente as novas tecnologias, mas também os novos entendimentos do mundo onde diversidade e transdisciplinaridade são palavras-chave.

Esta dissertação é uma primeira aproximação teórica e analítica que está longe de se esgotar. Muitas contribuições acadêmicas que conjugam a mesma linha de pesquisa ajudam a compor a base estruturante da prática pedagógica do ensino de línguas para crianças. Não tenho a inocência de acreditar que este trabalho está, por si só, concluído. Ele é parte de um processo e está em processo.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. *The danger of a single story*. 2009. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- AMATUZZI, M. M. *O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação*. v. 1. Campinas: Papirus, 1989.
- ANDRADE, E. R. Numa babel de línguas: o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo. In: UYENO E. Y.; CAVALARI J. S. (Org.) *Bilinguismos: subjetivação e identificação nas/pelas línguas maternas e estrangeiras* Campinas, SP: Pontes, 2011.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ed. HUCITEC, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. BEZERRA, P. (Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. O discurso em Dostoiévski. In: *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3. ed. BEZERRA, P. (Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BOISSEAU, P. *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris: Ed. Retz, 2005.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Ed. USP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRECHT, B. *Dialogues d'exilés Paris*: L'arche, 1972/2006.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- CASEVITZ, M.; CHARPIN, F. A herança greco-latina. In: Bagno, M. (Org.), *Norma Linguística*, São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Portugal: Grafiasa, 2001.

CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

CRUZ, S. H. V. *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

CUQ, J.-P. (Org.). *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International/ASDIFLE, 2003.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: CUP, 2008.

ETHNOLOGUE. Disponível em: <[www.ethnologue.com](http://www.ethnologue.com)>. Acesso em: 20 out. 2014.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FLUSSER, V. *O universo das imagens técnicas: elogio à superficialidade*. São Paulo: Anablumme, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.

GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. United Kingdom: Editorial Offices, 2009.

GODBOUT, J. T. *O espírito da dádiva*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

JEFFERESS, D. Global Citizenship and the cultural politics of benevolence. In: ANDREOTTI, V. de O.; SOUZA, L.M.T.M. de. (Orgs.) *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Ed. Routledge, 2012.

LACERDA, I. *Introdução à filosofia da ciência*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

LE B.O. *Le Bulletin Officiel du Ministère de L'Éducation Nationale et du Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche*. n. 3, 19 juin, Paris, 2008.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, Apliesp*, n. 4, p. 13-24, 1999.

MAINGANEAU, D.; CHARAUDEAU, P. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012.

MAUSS, M. *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70, 1925/2001.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais* Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEJÍA, A-M; TAJADE, H.; COLMENARES, S. Empowerment in processes of bilingual curricular construction: reality or illusion? In: *Proceedings II Simposio Internacional Bilinguismo*, 2002. Disponível em: <[http://www.academia.edu/4497759/ACTAS\\_PROCEEDINGS\\_II\\_SIMPOSIO\\_INTERNACIONAL\\_BILINGUISMO\\_TOUCHING\\_BASE\\_THE\\_RELEVANCE\\_OF\\_GRAMMATICAL\\_MODELS\\_TO\\_CODE-SWITCHING](http://www.academia.edu/4497759/ACTAS_PROCEEDINGS_II_SIMPOSIO_INTERNACIONAL_BILINGUISMO_TOUCHING_BASE_THE_RELEVANCE_OF_GRAMMATICAL_MODELS_TO_CODE-SWITCHING)>. Acesso em: 20 out. 2014.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Ed. Cortez/Unesco, 2002.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2011.

NEVES, E. S. *Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bílingue (íngles/português): multiletramentos, transculturalidade e educação crítica*. UnB: PPGLA, 2013.

NICOLESCU, B. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: NICOLESCU, B. et al. *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Unesco/USP, 2002.

PIAGET, J. *Psychologie et pédagogie*. France: Éditions Denoel/Gonthier, 1969.

PASHBY, K. Usenttling cosmopolitanism: global citizenship and the cultural politics of benevolence. In: ANDREOTTI, V. O.; LYNN, M. T. M. de S. (Orgs.) *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Ed. Routledge, 2012.

REIS, M. G. M.; FERRIERA, A. M. A. Verbetes: oral, oralidade, discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de línguas estrangeiras/oral. *Signum Estud. Ling.*, Londrina, n. 15/2, p. 357-372, dez. 2012.

ROCHA C. H. *Propostas para o inglês no ensino fundamental 1: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Campinas: São Paulo, 2010.

ROCHA, C. H.; SILVA, K. A. O ensino de inglês para crianças através dos gêneros discursivos: breves reflexões. *New Routes in ELT*, Janeiro, p. 30-31, 2007.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de Ensino)

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Estratégias de Ensino)

SANTO, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do sul*. Coimbra: Ed. Almedina, 2009.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1916/2002.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

WANDEL, R. Teaching India in the EFL – classroom: a cultural or an intercultural approach? In: BYRAM, M. *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.

VYGOTSKI, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, 4ª Ed.

ZIEGLER, J. *La haine de l'occident*. Paris: Ed. Albin Michel, 2008.

## ANEXOS

### Anexo 1 – Carta enviada

Monsieur le proviseur,

Suite a notre entretien je vous informe du malaise que je resens par rapport à la façon dont ma collègue [REDACTED] s'est adressée à moi à plusieurs occasions.

Des événements précis justifient ce malaise, le dernier ayant eu lieu mercredi 27 février.

Je reste à votre disposition pour détailler ces événements dans le seul but d'améliorer les conditions de travail.

Je regrette de ne pas être intégrée à la classe de PS et de ne pas travailler en égalité et en équipe, dans l'intérêt des enfants .

Je reste convaincue qu'une bonne ambiance est fondamentale pour le bon déroulement des apprentissages, notamment en maternelle, et que le travail sur l'organisation de la maternelle réalisé actuellement ne doit pas être mené au détriment des relations.

Tradução:

Prezado Diretor Geral,

Gostaria de informá-lo do desconforto que sinto perante a forma como a minha colega [REDACTED] se dirige a mim. Acontecimentos precisos justificam este sentimento. O último deles ocorreu no dia 27 de fevereiro deste ano. Fico à sua disposição para detalhar esses acontecimentos com o único objetivo de melhorar as nossas condições de trabalho.

Acrescento que lamento, pelo interesse das crianças, não ser integrada à turma da PS e não trabalhar em condições de igualdade e em equipe. Continuo convencida de que um bom ambiente de trabalho é fundamental para o bom andamento das aprendizagens, sobretudo, na Educação Infantil. Acredito também que o trabalho atualmente realizado sobre a organização do maternal não deve ser desenvolvido em detrimento das relações pedagógicas.



Anexo 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
AUTORIZAÇÃO

Na condição de responsável pelo(s) menor(es)

\_\_\_\_\_, declaro estar ciente sobre e concordar com a participação do(s) menor(s) na pesquisa intitulada: **O ensino do francês como língua estrangeira para crianças brasileiras: uma proposta metodológica**. A pesquisa, desenvolvida pela mestrandia do programa de Pós-Graduação do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, Naraina de Melo Martins Kuyumjian, e sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis, tem como objetivos responder às seguintes perguntas:

- a) Quais atividades e segundo quais princípios o professor pode captar a atenção e interesse das crianças?
- b) De que maneira, na escolha das atividades, o professor pode promover a construção de sentidos na língua estrangeira?
- c) Como o professor pode atuar de forma a preencher as lacunas linguísticas?

Estou ciente para tanto de que as produções das crianças poderão ser utilizadas em eventos e publicações de ordem acadêmico-científicos. Também estou ciente de que a participação neste projeto não gera nenhum desconforto para as crianças ou ônus para os pais.

Nome:

RG:

Assinatura:

Data:

Anexo 3 – Dicionário de imagens. Vocabulário: O corpo humano.



## Anexo 4 – O DVD

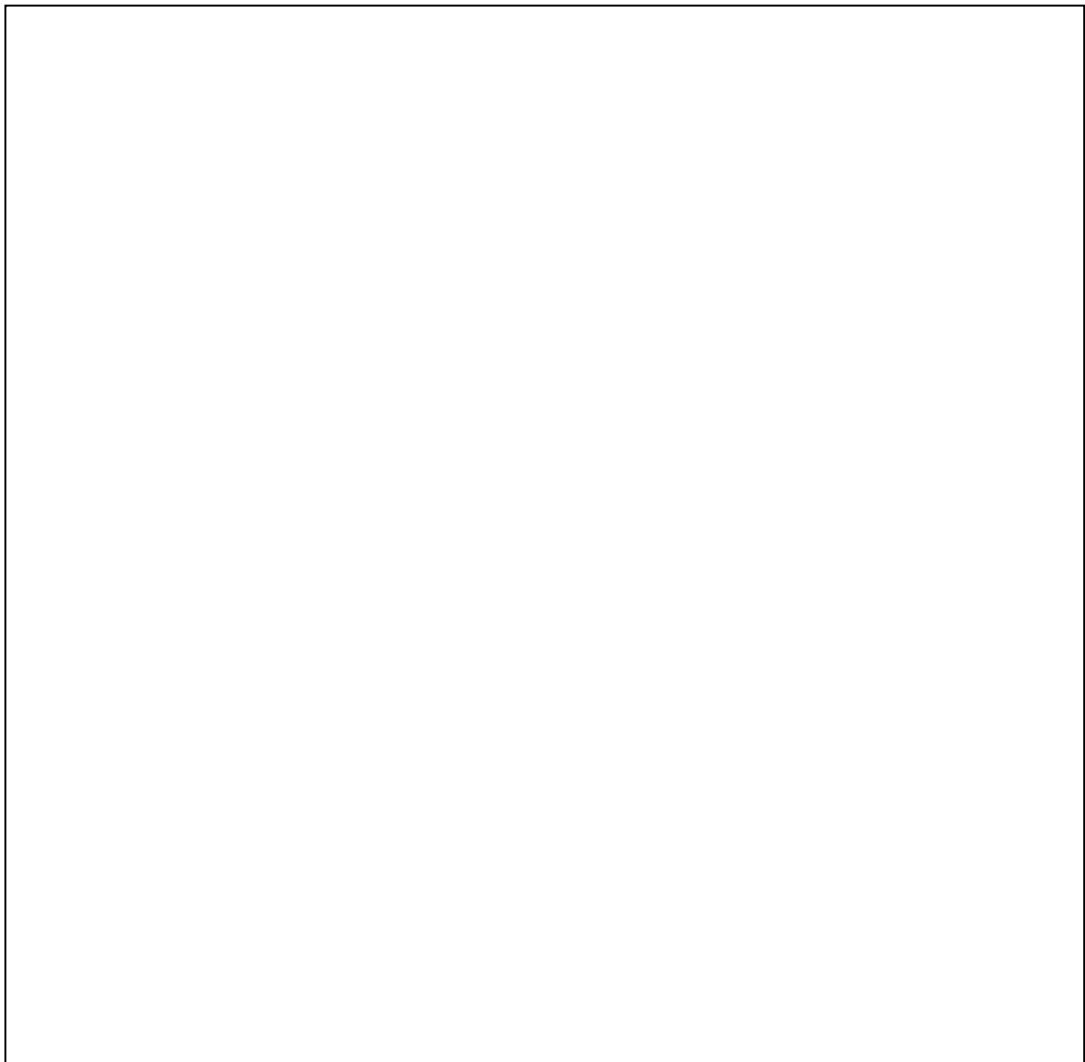
O DVD em anexo contém duas pastas com arquivos audio-visuais intitulados respectivamente Les animaux (Os animais) e Les pirates (Os piratas). Os títulos das pastas remetem aos temas abordados no período da pesquisa. Em *Os animais* o leitor poderá visualizar sete arquivos: 1. Le serpent, 2. Ratatouille, 3. Le ver de terre, 4. Prédateur et proie, 5. Présentation des animaux, 6. Dans mon jardin, 7. Les animaux. Outros quatro estão disponíveis no arquivo *Os piratas*, sendo eles, 1. Le sabre noir, 2. Le chapeau du pirate, 3. Mon dessin de Pirate (Guilherme) et 4. Mon dessin de Pirate (Henrique).

Alguns aspectos merecem ser ressaltados em relação aos vídeos. Em primeiro lugar, eles foram elaborados com o material disponível, nenhum deles profissional. Utilizei o meu computador pessoal, um celular Samsung Galaxy e uma câmera fotográfica Samsung para gravar as imagens e o som. As edições e montagens foram feitas em programas como Power Point, Imovie e Movie Marker.

Em segundo lugar, a incorporação das novas tecnologias no processo pedagógico exige um esforço por parte do professor no sentido de conhecer e dominar os programas e técnicas disponíveis. A disponibilidade de tempo e a afinidade que o professor pesquisador tem com tais ferramentas facilitam a utilização das mesmas. Muito embora a estética final dos vídeos e apresentações influenciem no processo devemos ter em mente que o professor não é uma profissional do ramo e que o objetivo não é estético, mas pedagógico.

Em terceiro lugar, as imagens e as gravações foram feitas pelo professor durante as aulas. É importante ressaltar este fato já que, para aqueles que se dispuserem à se aventurar por esses caminhos, devem ter consciência de que ao trabalho do professor durante a aula, acrescenta-se mais uma tarefa. O posicionamento do professor durante a gravação, a manipulação do aparelho, a criação ou a percepção de um momento propício para a gravação são algumas das preocupações e aspectos aos quais o professor deve se atentar.

Concluo ressaltando que o professor pesquisador dessa dissertação responde à uma necessidade emergente de incorporar as novas tecnologias para que possa dialogar com o seus alunos usando ferramentas do seu tempo. Existe, neste sentido, uma necessidade de ampliação das capacidades do professor que deve incorporar o *multi* e *pluri*, não somente no seu olhar perante a realidade como também perante à si mesmo.



OBS: O DVD não foi incluído na versão aberta ao público por motivos éticos e acadêmicos. Os mesmos não são, portanto, fundamentais para a compreensão do percurso teórico analítico explorado nesta dissertação.