

**O DESPERTAR PARA A DIVERSIDADE CULTURAL:
ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA A CRIANÇAS
EM CONTEXTOS VARIADOS BRASILEIROS**

*Christianne Benatti Rochebois**

RESUMO: O ensino/aprendizagem de língua francesa para crianças está presente no Brasil por meio de projetos acadêmicos universitários que unem ensino, pesquisa e extensão. A atual política linguística de ensino de línguas é contraditória, pois exige do estudante adulto universitário o domínio de línguas estrangeiras diversas, as quais ele não tem acesso no contexto escolar fundamental e médio. Neste artigo tratamos da abordagem “Despertar para as línguas” que nos inspira e está em plena expansão nos países europeus, de fatores contextuais que propiciam o desenvolvimento da aprendizagem de línguas estrangeiras às crianças – mas que podem concomitantemente ser redutores no contexto brasileiro – e finalmente, apresentamos como exemplo de ações pontuais, três projetos aplicados por universitários, docentes e discentes, em instituições escolares de diferentes regiões do país.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem linguístico-cultural; Contexto brasileiro; Projetos institucionais.

Introdução

A abordagem conhecida sob o nome de “Despertar para as línguas” se caracteriza principalmente, entre outros, por tratar a diversidade linguístico/cultural enquanto objeto de atividades pedagógicas destinadas, ao mesmo tempo, a ampliar o conhecimento dos estudantes em idade precoce sobre o *mundo das línguas* e a desenvolver individual e coletivamente, atitu-

* Doutora em Didactiques des langues et des cultures - Université Paris III Sorbonne-Nouvelle. Professora Adjunta de Didática de Línguas e Culturas, atuando na área de Língua Francesa na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

des positivas e de abertura em relação ao que lhes é estrangeiro, favorecendo a aquisição de aptidões de observação e de análise das línguas em geral.

Sob essa denominação – Despertar para as línguas, a União Europeia e o Conselho da Europa envolvem dezesseis países através de programas de pesquisa e inovação, com o objetivo primeiro de dinamizar o processo de ensino/aprendizagem nas escolas.

Os ajustes que devem que ser feitos, constantemente, visto as situações sociolinguísticas e escolares variadas, não colocaram em questão as características gerais do conceito ou dos três objetivos gerais já explicitados acima (conhecimento, atitudes e aptidões), assim como dos objetivos específicos relativos à(s) língua(s) escolhida(s) em cada experiência, presente(s) ou não no meio-ambiente social imediato.

A adaptabilidade¹ testada por essa abordagem nos incentivou a planejar e aplicar em contextos variados, projetos de ensino/aprendizagem de língua francesa a crianças brasileiras, numa tentativa de “burlar” o limite restrito de ensino de línguas nas escolas que se impõem nas últimas décadas no país e que caminha contra uma gestão mundial do plurilinguismo no meio escolar.

Nossa contribuição compreenderá primeiramente uma reflexão sobre aspectos que consideramos fundamentais para propiciar uma abordagem do “Despertar para as línguas” para crianças de diferentes contextos e escolas no Brasil, assim como nossa preocupação em relação à continuidade desse primeiro momento, sendo a manutenção de convivência com a língua, necessária para que todo o trabalho anterior crie raízes. Apresentaremos em seguida três relatos de experiências de ensino/aprendizagem de língua francesa, todos frutos de projetos elaborados e aplicados por professoras universitárias e seus estagiários (alunos da licenciatura português/francês), procurando dessa forma contribuir para um caminho onde formemos crianças bi/plurilíngues e sensíveis a alteridade humana.

¹ Inúmeros projetos em diferentes países e regiões são realizados com resultados satisfatórios e crescentes.

1. Aspectos de uma abordagem contextualizada

1.1 O ambiente, os gestos e a criança

O mundo exterior faz surgir um número demasiadamente elevado de fatores imprevisíveis, ou seja, que não correspondem na língua, a léxicos e sons que somos capazes de perceber com maior facilidade. Dito isso, pensando no mundo adulto, o que não dizer no mundo da criança?

Existe na criança um impulso de imitação que desempenha um papel significativo na aprendizagem das línguas, bem como na aprendizagem da vida social. Quer esteja ele próprio inscrito no código genético ou criado pelo ambiente, esse impulso apenas desencadeará um processo de imitação, se solicitado. Se pensarmos no caso de uma criança selvagem, por exemplo, Kaspar Hauser, recolhido em Nuremberg em 1828, mesmo descoberto na sua adolescência e submetido então a um processo de civilização, ele não conseguiu dominar a língua.

O ambiente humano, indispensável à criança para a aprendizagem do seu idioma materno, é ainda de forma mais marcada, quando se trata da educação bilíngue ou do aprendizado de uma língua estrangeira pela criança. Assim, tal como a aptidão para a linguagem, o impulso mimético não resulta na aquisição de uma língua, a menos que o meio lhe proporcione um campo onde se manifestar. Para aprender uma língua, a criança imita os humanos que a rodeiam. Todos os métodos de ensino de uma língua se fundamentam, entre outros, no poder dos efeitos da mimese na criança.

Segundo Hagège (1996), a aquisição de gestos culturais, perfeitamente fácil e natural na criança, torna-se mais difícil a partir de certa idade, sendo as situações, evidentemente, variáveis de acordo com o sujeito. O autor observa que nos primeiros anos de vida, a avidez de aprender e a docilidade em reproduzir não são, ou quase não são, inibidas pelas pressões sociais. A criança até certa idade, não receia os olhares que provocam o som exótico, entregando-se às mímicas necessárias à sua produção. Pouco lhe importa que os gestos da sua língua e

dos seus lábios se confrontem com a rejeição do grupo habituado pela cultura dominante do local a outros movimentos do rosto, nos quais reconhece sua identidade.

1.2 A importância da palavra como instrumento de aprendizagem

Os elementos constitutivos do léxico, como os que encontramos, à exceção de outros semanticamente possíveis, nas formulações preferidas, são as palavras. Na criança, como podemos observar, as palavras aparecem antes das frases. Enquanto estas não surgem, isto é, até o período que se estende, conforme os sujeitos, muitas das produções que os especialistas designam como palavras-frase, equivalem aos enunciados completos do adulto. Alguns admitem que na história da linguagem e das línguas, este processo é a réplica, infinitamente reduzida, de um desenvolvimento filogenético e que o homem começou a falar por meio de palavras-frase.

Seja como for, podemos considerar a aprendizagem das palavras, nas primeiras etapas, como um dos degraus e, deste ponto de vista, não há uma diferença radical entre a língua estrangeira e a língua materna, adquirida em casa.

1.3 Ensinar as palavras mais freqüentes

Qualquer que seja o método utilizado, importa, sobretudo, que a criança adquira com maior rapidez as palavras cuja frequência é maior na língua, levando-se em conta o contexto em questão. Porque é o conhecimento dessas palavras que comanda a faculdade de compreender, a qual comanda por sua vez, a aprendizagem de novas palavras dentro de um determinado contexto. Uma boa aquisição precoce das palavras de uma língua estrangeira, proporciona à criança o “equipamento” necessário para aprender, mais tarde, palavras menos frequentes, termos científicos e técnicos, bem como o grande número de palavras de um vocabulário mais rico.

Entre os nomes, aqueles que designam os objetos, são os elementos da língua que a criança aprende mais facilmente, porque esses objetos fazem parte do seu ambiente. Por isso o crescimento do vocabulário está diretamente ligado ao conhecimento do mundo. As línguas

não são esquemas sem matéria. Elas falam do universo, refletem-no e organizam-no através de variações culturais.

1.4 As palavras em contexto

Voltando ao que foi dito acima, antes de construir frases, a criança aprende palavras e convém fazê-las adquirir o mais cedo possível e principalmente, nunca fora de contexto. É no seio de frases que ela entende as mensagens dos adultos, ainda que não reproduza, de início, senão sequências truncadas, reduzidas a palavras soltas, frequentemente formadas por uma sílaba repetida. É certo que é mais difícil emitir que receber, mas isso não significa que o cérebro da criança não seja capaz de registrar e tratar, com uma precisão crescente, enunciados completos. É o que faz surgir o diálogo entre a criança e os pais: são palavras num e frases no outro, sem, no entanto, constituir obstáculo para a compreensão. É necessário confirmar sempre se as crianças, mesmo não podendo, nas primeiras etapas, reproduzir, assimilam o contexto no seio do qual lhe são apresentadas em grande número, durante uma aula, as palavras mais frequentes de uma língua estrangeira.

As próprias frases não são elementos isolados, têm o seu “enquadramento”. Unidades de ordem superior, as frases integram as palavras, que integram-se por sua vez em sequências espontâneas de comunicação: textos orais e diálogos. Não basta conseguir reproduzir rapidamente uma frase ouvida, fora de qualquer contexto. É preciso que a criança se torne capaz de adaptar ao contexto linguístico de uma troca real, bem como a situação em que esta troca tem lugar e as palavras que deve empregar. É, pois, numa comunicação integral, numa verdadeira relação social por via da língua, que convém imergir a criança. O debate sobre o ensino de gramática ou do léxico deve ser ultrapassado pelo esforço pedagógico, fazendo adquirir uma real competência comunicativa.

2. O contexto escolar brasileiro

Atualmente, as línguas estrangeiras que integram o currículo das escolas públicas e particulares da rede de ensino básico são a inglesa e a espanhola (essa última, quando adotada).

Justificativas de raízes políticas e econômicas são vastas para a inclusão dessas línguas nos currículos. Um resgate na história do ensino de línguas no Brasil nos mostra que as razões políticas sempre suplantaram as educacionais no nosso contexto escolar. Contrariamente ao que ocorria no mundo no final do século XX, relativamente à expansão do ensino e pesquisa em linguística aplicada nos centros de línguas, e ignorando os apelos de muitos setores da sociedade que reconheciam a importância do ensino plurilíngue, as políticas linguísticas educativas brasileiras não asseguraram a permanência, com qualidade, desse ensino nas escolas e ainda intensificaram o senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. No entanto, não é nosso interesse discutir esse processo nesse artigo, só citamos essa constatação para dar prosseguimento a nossa linha de reflexão.

Hoje, o ensino de línguas corresponde mais do que nunca a uma ferramenta de acesso ao mundo globalizado, onde quem tem mais condições de comunicar-se com outras sociedades e culturas detém mais oportunidades de inserir-se no mercado de trabalho associado a uma formação global, em que o aprendiz seja conduzido a pensar, criar, sentir e agir, constituindo-se como sujeito de sua construção de conhecimento. Pensamos que, ao partir dos conhecimentos prévios da língua materna, a criança tem maiores possibilidades, por meio de aproximações e diferenças entre a cultura e a língua, materna e/ou estrangeira, de ampliar seus conhecimentos sociais e culturais na direção da diversidade mundial.

A criança brasileira, nesse sentido, está exposta fisicamente e mentalmente a língua inglesa no seu ambiente cotidiano. A partir do final da Segunda Grande Guerra, com a entrada definitiva do poder econômico americano nos mercados mundiais, inevitavelmente palavras e frases dessa mesma língua passaram a fazer parte das trocas linguísticas da sociedade, provocando a inclusão e a permanência de várias palavras/expressões inglesas em nosso comércio principalmente e em outros setores sócio/culturais/econômicos. Se voltarmos à nossa discussão sobre a tendência à mimese nas primeiras fases de vida de uma criança – imitação de palavras, de sons, de gestos, de palavras-frase, vemos o quanto essa exposição ao inglês é provocadora de uma pré-aquisição da língua. Na verdade, talvez a princípio, a criança nem

compreenda que se trata de outra língua que não a materna, pois a convivência com o léxico e a pronúncia se instala naturalmente.

Nos encontramos então, professores de língua francesa a crianças, numa situação duplicada de dificuldades a serem suplantadas. A quase inexistência² no entorno infantil de sons e palavras que remetam à língua/cultura francesa e a também impossibilidade que o ensino dessa língua tenha continuidade escolar no contexto brasileiro.

3. O flagrante do esquecimento

A precocidade da aquisição de uma língua estrangeira não é suficiente para compensar a interrupção da continuidade do processo de ensino/aprendizagem da mesma. As crianças que privilegiam, mais cedo na sua vida, do contato com outra língua além da materna, apesar de revelarem sinais fora do comum da criação de um bilinguismo, perderão a maior parte dessas descobertas se deixarem de conviver, minimamente que seja, com a língua em questão. De acordo com Girard (1995, p. 38),

Já referimos a extraordinária facilidade com que as crianças se revelam capazes de aprender uma segunda língua, depois ou durante a aquisição natural da sua língua materna. Mas esquecemos frequentemente, que elas têm também uma grande capacidade de esquecimento, que se manifesta quando o processo é interrompido e que é diretamente proporcional à duração da interrupção.

É durante toda a escolaridade, desde a infância até o ensino médio que devemos manter o aluno numa relação estreita, ou próxima, com a língua estrangeira. E é mesmo necessário procurar mantê-la para além desse limiar.

Mas precisamente no caso da língua francesa, sabemos o quão distante da realidade se encontra essa oferta. Apesar do esforço investido por alguns projetos individuais de professores universitários, o ensino/aprendizagem de língua francesa para crianças no Brasil é pon-

² Não podemos nos esquecer de que palavras francesas foram incorporadas à língua portuguesa em épocas anteriores.

tual no espaço geográfico e temporal. Com grande alívio, porém, assistimos a iniciativas institucionais públicas no Rio, São Paulo e Brasília que rompem o círculo vicioso das línguas impostas e implantam escolas bilíngues português/francês, sempre com o apoio fundamental da Embaixada da França em parceria com os governos estaduais e de professores brasileiros atuantes na formação continuada.

Apresentaremos três exemplos de ações sustentadas no êxito de projetos estabelecidos em Pernambuco, na Paraíba e em Minas Gerais, mas antes divagaremos um pouco através da abordagem lúdica que é comum aos projetos citados, além de favorecer e trazer a língua para o universo infantil.

4. O lúdico como principal via: o conhecimento pelo jogo

Em todas as gerações, a necessidade do jogo orienta muitas vezes as condutas humanas. O jogo está na base de diversas formas de atividade poética em inúmeras culturas, desde o mundo escandinavo à Oceania, passando pelas terras do Japão e indo além. É igualmente certo que em contraponto ao instinto de reprodução, do reflexo alimentar e da necessidade de abrigo, inscrevem-se, sem que sejam exigidas pelas aparências funcionais e, contudo, de igual modo vitais no seu registro, o erotismo, a arte gastronômica e a estética da arquitetura. Mas o adulto desenvolve outras condutas para além das lúdicas, sendo o jogo o mundo substancial da infância. Os pais sabem disso, tal como os comerciantes de brinquedos, que tiram proveito deste saber.

Segundo Vanthier (2009, p. 57), na sala de aula o jogo apresenta uma tripla dimensão: a dimensão lúdica, onde sempre há uma meta a ser alcançada, ganhar; a dimensão linguística e cognitiva, onde “falar” na língua estrangeira leva a “agir”, logo, o aperfeiçoamento na nova língua gera a perspectiva da ação; uma dimensão socializante, pois o jogo sugere uma tarefa a ser cumprida e a utilização da linguagem como meio de interação com o grupo participante.

4.1 Os papéis do corpo e do grupo social

Se o lúdico, assim como em outros domínios, é em si mesmo, em grande parte, o seu próprio fim, ele não o é, contudo, de forma totalmente gratuita. O primeiro campo das atividades da criança é o seu corpo. O corpo da criança é aquilo que ela descobre antes de mais nada. É através dele que ela entra em relação com o mundo exterior. No decurso da aprendizagem de sua língua materna, a criança adquire primeiro as designações dos objetos concretos, das atividades claramente orientadas, das posições no espaço, em suma, de tudo aquilo em relação a que o seu corpo se situa. Os tipos de palavras correspondentes a estas designações são, respectivamente, nomes, verbos de ação e preposições ou advérbios.

Assim, o corpo surge como uma medida de todas as coisas dizíveis, tanto nas sociedades humanas mais arcaicas, como no desenvolvimento pessoal da criança. Mas o que é válido para o idioma materno, também o é para a segunda língua. A criança aprenderá mais facilmente as palavras que esta última utiliza para designar as partes do corpo e as noções que lhe estão ligadas, se, tendo em vista o rendimento pedagógico, for dado o lugar merecido aos jogos, desportivos e outros, em que o corpo é objeto de uma permanente solicitação. A educação bilíngue precoce deve, assim, como outras matérias, colocar a serviço da própria criança, o papel essencial que o corpo desempenha na economia da vida infantil.

Para além do corpo, outro elemento determinante da aquisição tanto na LM quanto na LE, é o grupo social. A pedagogia bilíngue pelo jogo deverá inspirar-se nas observações que se podem fazer sobre o modo como a criança adquire, na sua língua materna, as palavras que refletem a sua relação com o grupo. Não poderia haver desejo de comunicação numa língua nova, sem participação nas disposições de objetos e de noções, isto é, sem inserção no seio de um grupo social. Ora, o jogo desempenha aqui um papel essencial, uma vez que ele é para a criança um motor de integração do grupo, e logo, de partilha. Melhor ainda, é através do jogo que se constrói o sentido, como elaboração solidária e coletiva dos conteúdos, correspondentes a cada forma linguística.

5. Experiências atuais de ensino/aprendizagem e seus desdobramentos

Apresentamos a seguir, três exemplos de alguns dos vários projetos atualmente em aplicação no ensino de língua francesa para crianças no Brasil. A escolha foi a princípio aleatória, pois repertoriamos muitas iniciativas de caráter universitário em andamento no país. Como os projetos abaixo trabalham com a perspectiva do lúdico e da abertura do conhecimento ao outro através do ensino de língua, baseando-se nos mesmos conceitos da abordagem “Despertar para as línguas”, citada na introdução, pedimos autorização a suas coordenadoras para a reprodução de um relato resumido de suas ações.

5.1 A descoberta das línguas estrangeiras pelas crianças: a celebração do outro³

Partindo-se do princípio que a verbalização do vivido permite aprimorar a reflexão acerca de uma experiência, pretendemos discorrer brevemente sobre o ensino de línguas estrangeiras (LE) e particularmente sobre o ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira (FLE) para crianças. Segundo Causa e Galligani (2014), o relato de experiências profissionais é componente fundamental para formação de professores de LE « Il est question ici du rôle structurant de la parole: verbaliser favorise la construction de compétences et, dans notre cas, de compétences enseignantes. » (Le Français dans le Monde, numéro 9, 2014, page 21) .

A vivência como jovem pesquisadora, na década de 80, coincidiu com o período no qual se instaurava na rede pública municipal de ensino de Porto Alegre a escola cidadã. Concebida sob os ciclos de vida da infância, contava desde então com nove anos de ensino fundamental. Na perspectiva das cidades educadoras, a língua francesa, por seu caráter libertador, foi proposta como projeto de “Atividades Lúdicas” no contraturno da escola. Antecipando o que seria posteriormente postulado pelo programa federal “Mais

³ Projeto elaborado e aplicado por Joice Armani Galli, Professora Doutora da Universidade Federal de Pernambuco e membro do grupo de pesquisa LENUFLE, a quem agradecemos enormemente a disponibilidade e o envio do relato do item 5.1.

Educação”, o presente projeto celebrou uma experiência inédita ao ministrar a língua dita “chic” para classes populares.

Posteriormente, a associação de uma série de fatores consagrou, como política pública linguística, a inclusão desta LE na referida rede de ensino na década seguinte juntamente com o inglês e o espanhol.

Dessa forma, das pesquisas iniciais passou-se aos estudos de pós-graduação. A pesquisa como docente desta realidade sócio-educativa permitiu a criação de projetos e a expansão das LE nas escolas públicas da capital gaúcha. Interessante observar que tais escolas, situadas em contextos de baixa renda, oportunizavam que se realizasse um trabalho de ensino de francês profundamente reflexivo e permanentemente revisitado. Explorar manuais de LE vindo do exterior seria um grande equívoco, por isso a “pesquisa-ação” era condição sine qua non para o eficiente processo de ensino e aprendizagem do FLE.

Dado irrefutável dessa realidade é a inocência do prazer da descoberta com a qual a primeira infância vive a língua francesa. Conforme Coracini (1995), a sensibilização de uma língua-cultura diversa da língua materna (LM) promove a celebração da vida através do outro. Nesse sentido, dada a singularidade dos dados desse campo de pesquisa, muito já foi investigado, no entanto, há muito ainda a ser estudado, visto o campo fértil desse universo sociolinguístico. Porém, não será sobre tais efeitos que se pretende discorrer aqui, mas acerca dos efeitos valorativos na formação desses alunos cidadãos do mundo: as crianças ditas “carentes” das zonas marginais das cidades brasileiras.

Aspectos relativos à dignidade e ao respeito mútuo são desencadeados no ensino e aprendizagem de uma LE, permitindo o estabelecimento de relações humanas mais tolerantes e críticas para a construção de uma sociedade menos desigual. A repercussão de um projeto político pedagógico voltado para as LE teve como resultado a integração, em 2005, das três diferentes LE sob a égide de uma única proposta linguística: o ensino de LE como democratização do saber. Segundo é possível ler em Galli (2011), livro que reúne relatos de experiência dessas LE para crianças e no qual são apresentadas experiências

quanto à inserção do italiano e do alemão na rede pública de ensino, apresentamos a seguir uma passagem retirada de fonte diversa a mencionada, mas na mesma lógica investigativa.

Roger Fabiano Gonçalves de Jesus é um desses alunos inesquecíveis. Além da inquietude própria de um menino travesso no auge de suas peripécias infantis (aproximadamente 8 anos) realizou uma descoberta fonética incrível. O tema estava inserido em um plano bimestral sobre a aquisição do léxico relativo à família, e sendo aluno ‘retido’ há dois anos no mesmo ano-ciclo escolar, a dificuldade dos colegas em pronunciar vocábulos tais que ‘fille’ e ‘famille’ fizeram-no exacerbar-se. Como aluno mais ‘experiente’ da turma, Roger era detentor de maior contato com o FLE o que lhe permitiu estabelecer a conexão entre a produção de um som correspondente na LM. Ainda que [muyɛ] seja uma variante de menos prestígio social, a relação fonética é, no mínimo, surpreendente (GALLI, 2012, p. 7).

A continuidade desse trabalho com crianças acontece atualmente na Universidade Federal de Pernambuco. Desde 2010 são desenvolvidos projetos no tocante à inclusão do francês para crianças na capital pernambucana. Le français en chantant pour et par les enfants e Les Crabes, respectivamente em uma escola municipal e uma biblioteca comunitária. Ambos os projetos partiram da iniciativa de estudantes de Letras-Francês na referida IFES.

Seja como jovem pesquisadora, seja como professora de francês ou membro do grupo de pesquisa LENUFLE (Letramento ‘Numérique do Francês Língua Estrangeira) o trabalho de ensino e aprendizagem dessa LE com crianças é desafiador e instigante. Desafiador porque não dispomos de políticas públicas linguísticas para línguas como o francês. Instigante porque o processo de descoberta linguística promovido por uma LE ativa cognitivamente o aluno para uma série de melhorias em seu processo formador. Para concluirmos, se tivermos de reduzir para um único grande ganho, vale simplesmente pela cidadania que implica e pela descoberta do outro que encerra.

5.2 O teatro na escola: um suporte para a aprendizagem do francês na unidade acadêmica de educação infantil (UEI), da UFCG⁴

Executado desde o ano letivo de 2009, o projeto de ensino de FLE (Francês como Língua Estrangeira) na UEI (Unidade Acadêmica de Educação Infantil), da UFCG vem ocupando mais espaço entre pais e responsáveis pelas crianças participantes do projeto, sendo os pais os principais incentivadores dessas crianças à aprendizagem da língua francesa.

Em todos esses anos de execução do projeto, a cada edição apresentamos uma inovação com relação à proposta metodológica de ensino, de modo a aperfeiçoar a aprendizagem desse grupo de crianças que se interessam pelo FLE. Por essa razão, nesta proposta pudemos apresentar a atividade teatral como uma forma especial de fortalecer o ensino do francês na UEI, uma vez que já contamos com o suporte importante das tecnologias e das *competências* como recursos para se estimular o potencial cognitivo dos aprendizes participantes do projeto. Cabe ressaltar que com o apoio do Programa Monitoria – Pró-Licenciatura, o projeto já atendeu mais de cento e cinquenta crianças da UEI.

Quando iniciamos o projeto em 2009, atendíamos cerca de 30 crianças da última turma da escola, (crianças entre 4 e 5 anos) sendo uma parte pela manhã e outra no turno vespertino. Em 2010, após ajustes metodológicos, atendemos à mesma faixa etária, dessa vez, já enfocando as atividades lúdicas como a contação de histórias de personagens fictícios e suas aventuras. Tal procedimento apresentou-se como um expressivo diferencial na metodologia de trabalho e, em 2011, ampliamos o atendimento para as duas últimas turmas da UEI, começando com crianças a partir de 3 anos de idade e dobrando, assim, o número de crianças atendidas. Nesse ano, contamos com a ferramenta blog Internet, que foi fundamental para que as crianças pudessem participar de modo mais ativo, sem ser apenas na intervenção semanal.

Desde as nossas primeiras inquietações, quando já nos debruçávamos sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira na primeira infância, destacamos quais os benefícios

⁴ Projeto elaborado e aplicado por Josilene Mariz-Pinheiro, Professora Doutora da Universidade Federal de Campina Grande, a quem agradecemos enormemente a disponibilidade e o envio do relato do item 5.2.

que essa aprendizagem poderia trazer à criança. Assim, confirmamos o que dizem os especialistas ao afirmarem que, quanto antes começar o processo, mais cedo o aprendiz fará a aquisição da nova língua e de modo mais natural, uma vez que o pequeno aprendiz ainda não tem pudores linguísticos a ponto de se circunstanciar como obstáculo nessa fase da aprendizagem, contrariamente ao que acontece na fase adulta. Dessa maneira, a aprendizagem nessa fase da vida torna-se algo mais leve, sem causar bloqueios à criança, uma vez que ela aprende brincando.

Desse modo, *O teatro na escola: um suporte para a aprendizagem do francês na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UEI- Unidade Acadêmica de Educação Infantil), da UFCG* busca aperfeiçoar o ensino da língua francesa para crianças da UEI, por meio de jogos teatrais, considerando a UFCG como uma “célula” da comunidade acadêmica, na qual a UEI é acolhida, em uma perspectiva de integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Não esquecemos, entretanto, a evidente e indispensável relação entre a teoria e a prática dessa ação pedagógica que se caracteriza como interdisciplinar, já que todas as atividades de ensino, entre outras, serão desenvolvidas em parceria com os professores e educadores da Unidade de Educação Infantil (UEI-UFCG), professores da rede pública de ensino e professores de outras escolas de francês da cidade de Campina Grande e fora do Brasil.

Dessa forma, acreditamos que possibilitar a diversidade de idiomas ao ser humano, desde a sua primeira infância, constitui-se em um meio muito particular de estimular a cognição na infância, uma vez que o aprendiz tem contato com um código linguístico diferente do seu, utilizando-o na comunicação. Ressalte-se que nesta edição propomos jogos teatrais, com o apoio de tecnologias, levando em conta que as crianças de hoje têm contato direto com várias tecnologias midiáticas desde muito cedo. Por isso, vemos esse projeto como uma forma de motivar descobertas, já que incita a curiosidade, aspecto muito humano e que começa logo na infância.

Durante todo o ano de 2013, este projeto teve como proposta a utilização do recurso do teatro como um suporte didático para o aprendizado da língua francesa para crianças. Nós demos continuidade ao trabalho com três grupos de crianças, sendo dois deles o grupo IV

Manhã e o grupo IV Tarde, em que as crianças têm entre 3 e 4 anos; e, o outro, o grupo V, compreendido pelas crianças que têm entre 4 e 5 anos.

Nesse percurso, obtivemos muitos resultados positivos em relação a essa abordagem, uma vez que as crianças sentiram-se envolvidas nas aulas a partir do contato com personagens fictícios que compunham as histórias e de interpretá-los por meio do teatro em língua francesa. Todas as histórias trabalhadas tiveram como objetivo a realização de uma apresentação ao final do semestre, tendo como público os pais das crianças, para que vissem o resultado de todo o nosso trabalho, bem como as demais crianças da Unidade Acadêmica de Educação Infantil. Desse modo, os aprendizes sentiam-se motivados a conhecer as histórias e a viver através da interpretação teatral os personagens da mesma (a sua maneira) para que pudessem se apresentar diante dos seus pais e colegas, o que podemos constatar como um aspecto afetivo que está subjacente ao processo de aprendizado de uma língua estrangeira.

As sequências didáticas que foram elaboradas nos auxiliaram na nossa atuação em sala de aula se tornando um ponto de partida para o seu desenvolvimento, mas nem sempre foi possível executá-las da maneira que foi disposta, uma vez que havia situações que não exigiam a adaptação do que havia sido planejado. O professor/bolsista, por sua vez, teve que ter a capacidade de fazer essas adaptações no momento que estava acontecendo a aula. Isso acontece, porque a turma tem um papel fundamental na execução dessas sequências, afinal de contas, nos baseamos em seus interesses, em seu tempo e nível de aprendizagem.

5.3 O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira para crianças⁵

Este trabalho é desenvolvido a partir do ano 2010 no Laboratório de Desenvolvimento Humano (LDH) e Laboratório de Desenvolvimento Infantil (LDI) – mantidos pela Universidade Federal de Viçosa - com aprendizes inseridos nas faixas etárias de quatro a seis

⁵ Projeto elaborado e aplicado por Christianne Benatti Rochebois, Professora Doutora da Universidade Federal de Viçosa até julho/2014 e a partir de então, docente da Universidade Federal do Sul da Bahia. Agradecemos a Aline Hitomi Sumiyá, mestranda do Programa de Estudos linguísticos e tradutológicos em Língua Francesa da USP e ex-estagiária de IC da UFV, a disponibilidade e o envio do relato do item 5.3.

anos, ainda em processo de alfabetização. Baseado no projeto de ensino-pesquisa-extensão com a mesma nomenclatura, somos uma equipe formada pelo docente orientador e dois alunos-estagiários da habilitação Português/Francês do curso de Letras, a cada ano letivo.

Preocupados com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor infantil, nossa intenção sempre foi mostrar a concepção do lúdico e seu caráter formativo e transformador na formação do aprendiz. O emprego do jogo na sala de aula cria não só uma atmosfera de descontração favorável à aprendizagem, mas também incentiva os aprendizes a participar, a querer se comunicar, a ser criativos. Preocupamo-nos, sobretudo, em observar, analisar e avaliar cada momento do processo de aprendizagem vivenciado por meio de jogos para dar continuidade e maturidade ao processo de ensino/aprendizagem.

Primeiramente serão apresentadas questões relativas ao ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira para o público infantil; a seguir, discutiremos sobre o aprendizado de línguas estrangeiras através do lúdico, traçaremos os percursos metodológicos e para melhor entendimento de como se efetivou o projeto, exemplificaremos com duas atividades trabalhadas em sala de aula; e, finalmente, faremos nossas considerações finais.

Tema do nosso trabalho, esta vertente do Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) concebe o francês como forma de incentivar as crianças a imergirem num mundo plurilíngue, mostrando a existência de outros povos, costumes e culturas. Através do lúdico, tivemos como objetivo, construir atividades de ensino/aprendizagem de francês, respeitando os pontos característicos deste público, seus interesses e necessidades e que auxiliassem o aprendiz a desenvolver capacidades, possibilitando que ele aprenda a agir em situações diversas na língua-alvo. Segundo Vanthier (2009, p. 22), uma criança que aprende uma língua estrangeira não pode ser considerada um terreno virgem, pois os novos saberes são indissociáveis dos anteriores a esta aprendizagem e ela precisará desconstruir parte das concepções já formadas em relação a Língua Materna (LM) e reconstruir novas representações de mundo.

Para que esta reconstrução ocorra, precisamos elaborar atividades de francês em que as crianças sintam a necessidade de falar na língua-alvo. Sendo assim, as atividades propostas visam atender as especificidades do público em questão, além de propor desafios a serem su-

perados, despertando o interesse dos pequenos, pois dificilmente uma criança participará de uma atividade em que ela não perceba o porquê de fazê-la.

Considerando que as crianças com as quais trabalhamos se encontram em plena maturação de sua personalidade, o ensino de língua francesa não deve ser reduzido a uma simples iniciação linguística. Aprender uma língua estrangeira pode contribuir para a luta contra o etnocentrismo, onde ela passa a entender que a cultura em que está inserida não é a única maneira de se viver, que não existe uma melhor no mundo e que cada uma possui sua própria história, seus próprios valores, seus princípios. Ela pode começar a olhar o mundo de uma forma mais crítica, refletindo sobre as diferenças e semelhanças que o compõe. Assim, a ideia da criança de que “o mundo gira em torno de si” pode ser desconstruída, fazendo com que ela passe a compreender que “ela está no mundo e não, o mundo nela” (GROUX, PORCHER, 1998, p. 87).

Para a elaboração de cada aula, foram feitos encontros semanais entre a professora orientadora do trabalho, o bolsista pesquisador (em vários períodos de execução do projeto, pesquisas de iniciação científica foram realizadas), os bolsistas estagiários e coordenadores pedagógicos dos referidos laboratórios, a fim de delimitar a atividade que seria aplicada e seus objetivos. Essa preparação baseava-se nos relatos de experiência, relatórios das atividades e algumas filmagens das aulas anteriores. Sendo assim, por exemplo, ao elaborar a atividade com a temática *cores* em francês, e aplicá-la, foram considerados como esta foi recepcionada pelas crianças, se ela foi adequada, se houve dificuldades, os seus pontos negativos e positivos, os aspectos motivacionais à atividade, para assim, pensar na preparação da aula seguinte. Na aula seguinte, para maior fixação dos conteúdos, era retomado o que se tinha sido visto nas aulas anteriores para que os mesmos tivessem uma continuidade e fossem interligados.

Durante todo o processo tivemos a preocupação em construir conjuntamente o conhecimento com os alunos, proporcionando um espaço em que a criança podia defender seu ponto de vista e discutir com os colegas. Quando levado algum material diferente como, por exemplo, o fantoche, o violão, o globo terrestre, deixávamos que elas o tocassem/sentissem para que pudessem aprimorar suas percepções e conhecer realmente o objeto utilizado.

Através do primeiro contato com a língua estrangeira no ambiente dos laboratórios, percebemos que o projeto é de grande relevância para sensibilizar as crianças da existência do outro, do “diferente de mim”, das diferenças culturais e linguísticas, fazendo com que pouco a pouco se libertassem do egocentrismo. Acreditamos que esse primeiro contato pode despertar a curiosidade em saber, no querer construir e no desejo de aprender mais.

Durante o período letivo dos laboratórios, fizemos várias atividades, dentre as quais umas foram mais bem sucedidas que outras. Nestes erros e acertos que vivenciamos a cada aula, fomos conhecendo melhor as turmas, o que favorece o planejamento de aulas. O projeto de francês para crianças, em andamento até o presente momento, tem sido bastante significativo para os laboratórios e é perceptível o aprimoramento das metodologias didáticas trabalhadas.

Como dissemos no início deste trabalho, o ensino/aprendizagem de línguas para crianças é uma tendência atual, fazendo com que a escola passe a refletir o mundo. Entretanto, a área de ensino/aprendizagem de FLE para crianças ainda é pouco explorada, principalmente em nosso país. Sendo assim, esperamos que este projeto possa ampliar perspectivas para novas pesquisas sobre motivação em sala de aula, o lúdico e novas abordagens de ensino.

Conclusão

A elaboração, o planejamento, a aplicação, a expansão e a formação docente/discente provocada e seriamente executada por projetos como os acima relatados são de extrema importância para que propaguemos alguns princípios relativos ao ensino de língua estrangeira no Brasil (não nos limitando à língua francesa). Em primeiro lugar, pela contribuição à desmistificação de uma opção bilíngue na formação educacional do jovem brasileiro. Demonstra que possuímos material humano, didático e reflexivo para a implementação de um ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em nossas escolas. Em segundo lugar, pelo envolvimento ideológico e pedagógico atuante, interativo (pois dialoga com as teorias e práticas em andamento em outros países e/ou contextos e com as instituições onde os projetos são

aplicados) e de vanguarda no sentido de se abrir a outros saberes e conhecimentos, na busca de partilhamento e complementação. Em terceiro lugar, pelo acolhimento sem restrições do outro pelos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem: crianças, pedagogos e coordenadores das instituições, estudantes estagiários do curso de Letras e professores orientadores – sem falar do entorno familiar também envolvido. Uma rede quantitativamente e qualitativamente propensa a expansão.

As políticas linguísticas da ordem do dia no país são benéficas ao lema “sem fronteiras”. Ainda que limitado a adultos, preferimos pensar que uma avaliação das consequências do fenômeno de abertura às línguas que assistimos, irá nos elevar a uma nova fase com tendências plurilíngues. Enquanto isso, esperamos ter exemplificado no texto acima que os profissionais e discentes de língua francesa não esperam passivamente por decisões institucionais ou governamentais. Embora os projetos apresentados sejam pontuais e esparsos diante de nossa imensidão geográfica, temos conhecimento da tomada de consciência por parte de nossa área acadêmica que o público infantil é terreno promissor às diferentes linguagens (oral, corporal, artística, escrita, musical...) e que sua contribuição é fundamental para a criação, adaptação e evolução de diferentes abordagens.

Gostaríamos de ter apresentado outros projetos de diferentes contextos além dos três citados e dentro da impossibilidade pelo limite de páginas do presente artigo, assinalamos que no Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e outros, ações do mesmo gênero se encontram também em andamento.

LE RÉVEIL À LA DIVERSITÉ CULTURELLE: L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE AUX ENFANTS DANS DES CONTEXTES VARIÉS BRÉSILIENS

RÉSUMÉ: L'enseignement/apprentissage de la langue française aux enfants s'est fait présent au Brésil à travers des projets académiques universitaires qui unissent l'enseignement et la recherche. La politique actuelle linguistique pour l'enseignement des langues est contradictoire puisqu'il est exigé de l'étudiant adulte universitaire le domaine des langues étrangères diverses, auxquelles il n'a pas d'accès pendant l'école élémentaire et secondaire. Dans cet article, nous traitons de l'approche “Le réveil aux langues” qui nous inspire et qui est en pleine expansion dans les pays européens, des facteurs

contextuels qui favorisent le développement de l'apprentissage de langues étrangères aux enfants – mais qui peuvent à la fois être reducteurs dans le contexte brésilien – et finalement, nous présentons, à guise d'exemple, quelques actions ponctuelles, soit, trois projets appliqués par des universitaires, professeurs et étudiants, dans des institutions scolaires de différentes régions du pays.

MOTS-CLÉ: Approche linguistique-culturelle; Contexte brésilien; Projets institutionnels.

REFERENCIAS

CAUSA, M., GALLIGANI, S. *Formation et pratiques enseignantes en contexte plurielle*. Paris: Riveneuve Editions, 2014.

CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na aula de leitura materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GALLI, Joice Armani. O ensino de FLE para crianças na rede pública escolar através da coleção 'Les petits philosophes: René Descartes et Sigmund Freud'. In: Anais do IV ENLIJE. Campina Grande/ UFCG, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/f420412418795e7c96ae6dfdb7c72355_465_230_.pdf ISSN 2317-0670>. Acesso em 20 out. 2014.

GALLI, J.A. *Línguas que botam a boca no mundo: reflexões sobre teorias e práticas de línguas*. Recife: Editora Universitária EDUFPE, 2011.

GALLI, J. A. *A descoberta das línguas estrangeiras pelas crianças: a celebração do outro*. Universidade Federal de Pernambuco.

GIRARD, D. *Enseigner les langues: méthodes et pratiques*. Paris : Bordas, 1995.

GROUX, D., PORCHER L. *L'apprentissage précoce des langues*, Collection Que sais-je ?, Paris: PUF, 1998.

HAGÈGE, C. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Éditions Odile Jacob, 1996.

MARIZ-PINHEIRO, J. *O teatro na escola: um suporte para a aprendizagem do francês na unidade acadêmica de educação infantil (UEI), da UFCG*. Universidade Federal de Campina Grande.

ROCHEBOIS, C. B.; SUMIYA, A. H. *O uso de atividades lúdicas no processo de ensino/aprendizagem de Francês Língua Estrangeira para crianças*. Universidade Federal de Viçosa.

VANTIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International, 2009.

*Recebido em 24/11/2014.
Aprovado em 22/12/2014.*