

# Dizer-se em francês: identidade, representatividade e desejo no ensino de francês para crianças /

## *Se dire en français: identité, représentativité et désir dans l'enseignement de français aux enfants*

*Victor Augusto Menezes Ribeiro\**

Professor de Língua Francesa na Escola Municipal Anísio Teixeira (FME-Niterói). Doutorando e Mestre em Letras (Estudos de Língua) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



<https://orcid.org/0009-0008-8574-1962>

Recebido em: 27 dez. 2024. Aprovado em: 31 mar. 2025.

### Como citar este artigo:

RIBEIRO, Victor Augusto Menezes. Dizer-se em francês: identidade, representatividade e desejo no ensino de francês para crianças. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 14, n. 3, e6198, jun. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.15605200

### RESUMO

Neste artigo, apresentamos uma sequência didática de Francês como Língua Estrangeira (FLE), realizada com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental (6 e 7 anos) numa escola pública em Niterói, Rio de Janeiro, tendo como eixo central o tema da família. Através dessa atividade, buscou-se incentivar o desejo de aprendizado dos alunos a partir da valorização de suas realidades e contextos familiares, muitas das vezes negligenciados em materiais didáticos de língua voltados para o público internacional. Desse modo, compreendendo o fazer docente como um diálogo permanente entre a prática e a teoria, apoiamo-nos nos aportes teóricos da educação integral e da educação linguística para refletir sobre a sequência didática proposta, tendo como objetivo compreender sua potencialidade em promover tal motivação através da identificação e do sentimento de pertencimento dos alunos. Assim, buscou-se ir além da aquisição de competências comunicativas, enfatizando a importância da representatividade e do engajamento com materiais que refletem as vivências dos estudantes, na direção do desenvolvimento de um pensamento crítico e da cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de francês para crianças; educação linguística; educação integral.

### RÉSUMÉ

Dans cet article, nous présentons une séquence didactique de Français Langue Étrangère (FLE) destinée à des enfants de première année (CP) (6 et 7 ans) dans une école publique à Niterói, Rio de Janeiro, ayant pour axe central le thème de la famille. Cette activité vise à susciter le désir d'apprendre chez les élèves en valorisant leurs réalités et contextes familiaux, souvent négligés dans les supports didactiques de langue destinés au public international. Dans cette perspective, considérant le travail enseignant comme un dialogue permanent entre la pratique et la théorie, nous nous appuyons sur les contributions théoriques de l'éducation intégrale et de l'éducation linguistique pour réfléchir sur la séquence didactique proposée. L'objectif est d'évaluer son potentiel à motiver les apprenants à travers leur identification et leur sentiment d'appartenance. Ainsi, notre approche dépasse l'acquisition de compétences communicatives, en mettant en lumière l'importance de la représentativité et de l'engagement à travers des supports

\*

[vribeirofle@gmail.com](mailto:vribeirofle@gmail.com)

*qui reflètent les expériences des élèves, favorisant ainsi le développement d'une pensée critique et d'une citoyenneté active.*

**MOTS-CLÉS:** *Enseignement de français aux enfants ; éducation linguistique ; éducation intégrale.*

## 1 Introdução

Em 2023 e 2024, tive a oportunidade de integrar o Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal Fluminense como professor-preceptor, acolhendo estudantes no fim da licenciatura, que observaram o cotidiano escolar e propuseram projetos junto às turmas acompanhadas. A experiência me permitiu não apenas contribuir para a formação de jovens professores, mas também encontrar um espaço para dialogar sobre a prática.

Ao fim de cada encontro, uma pergunta se repetia: “há algo que queremos comentar sobre o dia de hoje?”. Tentar respondê-la nos permitia colocar o dia a dia em palavras e, assim, organizá-lo e lhe atribuir algum sentido, de modo a enxergar os pequenos milagres e, principalmente, os pontos de inquietação. Mas, acima de tudo, falar sobre a prática era ter a possibilidade de uma interlocução que eu mesmo gostaria de ter tido no início de minha trajetória profissional no ensino de língua francesa para crianças.

Digo isso porque, para quem vive essa realidade, e tem o privilégio de fazê-lo numa escola pública, há um universo a ser compartilhado. Um universo de perguntas e dúvidas diante dos inúmeros acontecimentos do cotidiano – e que muitas vezes parecem fugir ao escopo daquilo que, graças a nossas formações iniciais, acreditamos dever ensinar: a língua francesa para fins de comunicação. Eram frequentes as menções a questões ocorridas no chão da escola, às quais os professores em formação (e por vezes também eu) se sentiam frequentemente despreparados a responder. Dentre essas questões, duas nos pareciam fundamentais e retornavam frequentemente a nossas conversas: de que forma o ensino de francês pode ser relevante para crianças em contexto escolar? Como motivá-las a aprender uma língua que, a princípio, não está presente em seu cotidiano imediato?

Este texto traz reflexões sobre uma sequência didática que buscou responder, ainda que provisoriamente, a tais perguntas. Não como uma receita daquilo que se deve fazer, com a pretensão de se tornar um manual prático sobre “como dar aula de francês para crianças”, mas,

antes, como uma tentativa de compreender o *que pode ser* o ensino dessa língua na escola pública brasileira, convidando outros pesquisadores a uma reflexão conjunta.

Trata-se, portanto, de uma pista de investigação, que compreende o fazer docente como trabalho teórico-prático permanente (Pimenta, 1995), partindo da prática para investigar a teoria, de modo a retornar à prática com outro(s) olhar(es). Conceber o fazer docente de tal maneira é entendê-lo, na esteira de Selma Garrido Pimenta, como uma práxis, isto é, uma atividade cujos

atos dirigidos à transformação de um objeto ou situação se iniciem com um resultado idealmente concebido ou com uma finalidade e terminem com um resultado efetivo, real, não necessariamente idêntico ao prefigurado, mas, com certeza, determinado por essa prefiguração e que incorpore alterações durante o processo (Pimenta, 1995, p. 61).

Dessa forma, num primeiro momento, apresentaremos brevemente as perspectivas de educação integral e de educação linguística, bases teóricas que orientam o trabalho realizado. Em seguida, descreveremos as etapas da sequência didática proposta, refletindo sobre suas potencialidades em ir além de um ensino de língua estrangeira voltado tão somente para a aquisição de competências comunicativas, na direção do desenvolvimento de um pensamento crítico e da cidadania. Ao mesmo tempo, enfatizaremos a importância da representatividade no engajamento dos estudantes com materiais que ecoem de alguma forma suas vivências – em especial as daqueles que ocupam os bancos das escolas públicas brasileiras.

## 2 Aspectos teóricos

### 2.1 Repensando a escola e seus propósitos

Se compreendemos o trabalho do professor como uma práxis, parece-nos claro que tão (ou mais) importantes quanto o *como* e o *que* fazer são o *porquê*, o *para quê* e o *para quem* fazer. Com efeito, tratando sobre o estágio supervisionado, Pimenta reconhece caber ao docente-formador, para além de instrumentalizar o docente em formação com métodos de como-fazer, “preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar numa dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la, *a partir das necessidades identificadas*, e direcioná-la para o *projeto de humanização*” (Pimenta, 1995, p. 63, grifos nossos),

A preocupação com um projeto de humanização se alinha a uma perspectiva de educação integral, que entende ser o ensino “parte de um processo maior, que é o de educar” (Freitas, 2021, p. 5), processo esse que vai muito além do domínio dos conhecimentos disciplinares. Em outras palavras, trata-se de reconhecer que caberia à escola formar seu público, não somente numa dimensão intelectual, mas também em outras dimensões da complexa trama que constitui o sujeito: sociais, artísticas, culturais, estéticas, éticas...

Assim sendo, no contexto escolar, segundo essa abordagem, o ensino de línguas tomaria a forma de algo que ultrapassa o “instruir” na direção de um “formar”: a educação linguística<sup>1</sup>. De acordo com Luciana Freitas, ela assim se definiria:

(...) um processo escolar que articula a ampliação: (1) da competência linguístico-discursiva do estudante por meio da produção de sentidos, de textos e de reflexões sobre a língua e sobre a linguagem; (2) do pensamento crítico sobre questões socialmente relevantes que se materializam em textos verbais, imagéticos e verbo-visuais. (Freitas, 2021, p. 6)

Nessa perspectiva, a noção de “propósito” parece central. Como aponta Garcez (2008, p. 54): “[o]s propósitos da educação linguística em L2 dizem respeito mais que nada ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros. (...) [O] propósito é antes conhecer si próprio, e não o outro, ou não primeiramente o outro”. (Re)conhecer-se a si mesmo através do outro – e (re)conhecer o outro através de si. Ou, ainda, não se reconhecer a si próprio (como se o eu fosse um dado tangível da realidade), mas construir a si mesmo, graças ao contato com esse Outro.

No que diz respeito ao ensino para crianças, outras questões se somariam a essas. Levando em conta suas características como aprendizes e seu estágio de formação, diversos questionamentos se impõem, tais como: como despertar seu interesse para esse propósito, sobretudo ao se ter em vista que o aprendizado de uma nova língua, para uma criança, normalmente não faz parte de um projeto pessoal, nem configura uma escolha sua? (Tagliante, 2006). Como mesclar, em doses satisfatórias, o interesse dos alunos e as ferramentas para seu crescimento enquanto seres humanos?

Christianne Rochebois aponta importantes chaves de reflexão:

<sup>1</sup> Cabe nesse momento lembrar que no Brasil, em muitos cursos livres de línguas, cujas preocupações parecem muitas das vezes distintas das da escola, não por acaso o docente é reconhecido em sua carteira de trabalho como *instrutor*, não como *professor*, menos ainda como *educador*.



A criança não é um aprendiz totalmente cognitivo. Primeiramente porque ela reage com todo o conjunto de sua personalidade, de suas percepções e de suas emoções. Ela comprehende e aprende com o meio que a rodeia a partir de situações em que está implicada e que fazem sentido dentro do seu universo. O professor deve então lhe propor situações em que ela viva a língua francesa a partir de atividades e tarefas concretas, em que suas percepções, seu corpo, sua afetividade e também suas capacidades cognitivas sejam inseridas na sociedade da sala de aula. (Rochebois, 2013, p. 292, grifo nosso)

Em Ribeiro (2020), discutimos a pertinência da pedagogia de projetos na criação de sentidos para o ensino de língua francesa para crianças no contexto da escola pública. Embasados em Vanthier (2009), que indica ao professor do público infanto-juvenil a necessidade de que a motivação desse aprendizado seja encorajada, fazendo-a corresponder “(...) a uma necessidade, a um desejo ou a um projeto” (Vanthier, 2009, p. 23, tradução nossa<sup>2</sup>), na publicação supracitada, voltamos nosso olhar para esse último aspecto, descrevendo uma sequência na qual facultamos aos alunos a escolha sobre aquilo que seria aprendido diante de um projeto específico, motivado a partir de seus centros de interesse.

Neste trabalho, propomos ir adiante nessa discussão. Acentuou-se dessa vez a questão do desejo, através da aproximação desse aprendizado daquilo que se convencionou chamar de “a realidade do aluno” (ou seu “universo”), de modo a encorajar seu reconhecimento e seu pertencimento (e também a construção de si) diante de um novo objeto de conhecimento.

Essa perspectiva traz consigo alguns pressupostos: O primeiro, de que os alunos não se reconheceriam em determinados materiais didáticos e práticas pedagógicas; o segundo, de que haveria outro(s) objeto(s) de conhecimento na aula de língua estrangeira – para além da língua enquanto sistema abstrato ou da competência comunicacional, tal como avaliada por instrumentos externos à escola, como o *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELF).

A seguir, abordaremos cada um desses pressupostos em suas particularidades e suas consequências para o trabalho efetuado.

## 2.2 Reconhecimento e pertencimento em materiais didáticos

<sup>2</sup> No original: “(...) un besoin, à un désir ou à un projet”.



Diversos estudos denunciam a falta de representatividade em materiais de ensino de língua. Sem a pretensão de esgotar a investigação, citamos Arantes (2018), que se volta para o contexto de aprendizes universitários e sua relação com os livros-método de alemão como língua estrangeira:

Cabe ressaltar que a grande maioria dos livros didáticos de ALE utilizados no Brasil é produzida na Alemanha, com base nos parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que estabelecem qual o papel e a configuração das decisões sobre as relações entre a sociedade e a língua que se assume ou se deveria assumir. (...) Observamos, igualmente, a ausência de vozes da comunidade de fala dos professores e alunos, sobretudo com relação à sua representatividade (desde representações imagéticas a representações linguísticas e discursivas). Tais ausências e invisibilidades reforçam concepções e escolhas políticas que pouco consideram a comunidade para a qual a política linguística está sendo elaborada, sobretudo porque se trata de materiais que serão utilizados em vários países. (Arantes, 2018, p. 4)

No âmbito do ensino para crianças, Campos (2020), por sua vez, investiga as maneiras como os materiais didáticos de língua espanhola voltados para esse público não apenas o “representam”, mas, antes, constroem imagens da infância. Ao entrevistá-las, aponta que, tal como os adultos do estudo de Arantes (2018), as próprias muitas vezes não se reconhecem nos materiais voltados para elas, ora por considerarem o “infantil” uma subestimação de seus conhecimentos intelectuais, ora por já não se verem como pertencentes a essa “etapa” da vida. Por sua vez, os livros didáticos analisados pelo pesquisador reivindicariam discursivamente “(...) um retorno ou uma manutenção dessa permanência na infância (ou no que se pressupõe que ela seja), enquanto os sujeitos-criança estariam justamente reivindicando o contrário: que estariam distantes desse lugar da ‘criancinha’” (Campos, 2020, p. 154).

A preocupação com a infância e suas representações nos materiais didáticos motiva em partes o estudo de Gilberto Souza (2024), que aponta caminhos para a valorização de estudantes oriundos das periferias urbanas. Investigando o contexto do ensino de francês para crianças em escolas públicas do Rio de Janeiro, e tendo sido ele próprio professor de crianças na mesma escola municipal onde efetuamos a prática relatada neste estudo, Souza aponta em seu diário de campo:

Em 2015, já no segundo ano da implantação do ensino de francês, recebemos o livro didático adotado pela prefeitura de Niterói para o trabalho com as crianças de 1º ao 5º ano do Fundamental. Como já foi dito, cerca de 80% das crianças são negras e pardas e vivem em situação de vulnerabilidade social. À vista disso, ainda que nenhum dos professores de francês tivesse experiência

para o ensino de língua estrangeira/adicional para a faixa etária em questão, não foi difícil perceber que as atividades, o material e os personagens do livro não se adequavam à realidade dos alunos que frequentavam as nove escolas que adotaram o ensino de francês em sua grade curricular. Consequentemente, nossa estratégia era adaptar o conteúdo proposto pelo livro a partir de recursos que encontrávamos em outros livros didáticos e mesmo na internet. (Souza, 2024, p. 56)

No terreno comum aos três cenários evocados está um olhar que percebe a sala de aula de língua estrangeira como um “espaço de diversidade e dotada de um alto grau de complexidade” (Siqueira; Borges, 2022, p. 126) – uma diversidade que resiste aos achatamentos provocados por materiais frequentemente considerados inadequados ao público. Inadequados por não corresponderem, necessariamente, aos objetivos que se fixam os docentes e as instituições escolares, na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Campos, Paulino e Vargens (2024) resumem assim essa preocupação, compartilhada tanto por nós quanto, a nosso ver, pelos trabalhos citados:

Nessa perspectiva, não cabe conceber as práticas educativas de ensinar e aprender como uma mera aquisição de conteúdos centrados exclusivamente nas habilidades linguísticas que, supostamente, futuramente garantiriam aos estudantes um instrumento de acesso ao mercado de trabalho. Trata-se, sobretudo, de ampliar as condições de engajamento discursivo das crianças mediante o estudo da língua adicional em sua complexidade, abarcando saberes linguísticos e extralingüísticos, com objetivos (trans)formadores e empenhados na construção de uma cidadania ética, crítica e protagonista. (Campos; Paulino; Vargens, 2024, p. 5)

Assim sendo, colocou-se como preocupação fundamental, em primeiro lugar, a investigação das possibilidades de encorajar essa representatividade, abarcando tanto quanto possível o universo multicultural e diverso da sala de aula.

### 2.3 Um outro objeto nas aulas de língua?

O segundo pressuposto da perspectiva que defendemos é o de que o objeto de conhecimento de uma disciplina como a língua estrangeira, em contexto escolar, não seria (somente) a língua enquanto sistema abstrato, tampouco a competência comunicacional, tal como concebida pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Com efeito, Christian Puren (2021), ao conceber a língua como instrumento de ação, e não de comunicação,

sugere que a aprendizagem de uma L2 na escola não teria como objetivo primeiro comunicar em L2, mas, sim, melhorar sua capacidade de se informar e *agir* em L1 em seu país. No que diz respeito ao ensino para crianças na escola, a nosso ver, essa ação se traduziria no objetivo de aprender uma L2 para aprimorar-se e desenvolver-se em L1.

Assim, se o objetivo de uma aula de Educação Física não é formar jogadores, nem o de uma aula de Teatro formar atores, em dimensão pragmática e utilitarista do ensino, talvez o de uma aula de Língua Estrangeira também não seja formar falantes, mas, antes, proporcionar experiências na língua que permitam ao aluno melhor acessar “(...) o conhecimento, as ciências, as tecnologias, as culturas, os valores, o universo simbólico, as vivências, as emoções, as memórias e as identidades” (Arroyo, 2021, apud Freitas, 2021, p. 6). É o que sugere Pedro Garcez (2008), ao propor que, na dimensão da educação linguística, um resultado bem-sucedido “não é necessariamente um falante proficiente de uma língua estrangeira” (p. 52), mas a “formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural” (p. 54).

Se falamos em experiências, fazemo-lo a partir da perspectiva de Jorge Larrosa (Bondía, 2002), aludindo a certa dimensão do desejo, àquilo que de alguma forma nos atravessa e nos transforma. Seguindo o autor, vemos na aula de língua um terreno fértil para esse acontecimento, uma vez que “(...) o homem é palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra” (p. 17). E as palavras, por sua vez, “(...) produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 16).

No que tange à aula de língua estrangeira, em particular, permite-se um movimento ainda mais amplo de abertura. Uma abertura para o Outro, na medida em que aprender uma nova língua tornaria viável

adentrar em outra língua-cultura (...), em discursividades outras que modificam a subjetividade daquele que nela imerge, sem, contudo, abandonar a sua língua-cultura primeira que sempre estará ali como vozes que servem de parâmetro para a compreensão e apreensão do diferente (Coracini, 2018, p. 21).

Mas também uma abertura para outros mundos possíveis, outros recortes possíveis do real (Revuz, 1998) – um encontro vivido com terror ou com prazer.

### 3 Contexto

A sequência didática apresentada foi desenvolvida com alunos de duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental (com idades entre 6 e 7 anos), numa unidade escolar municipal localizada em Niterói-RJ. A escola em questão atende a um público de aproximadamente 180 alunos de 6 a 11 anos, provenientes das comunidades do Morro do Estado, Morro do Palácio, Comunidade Lara Vilela (Morro do 94), dentre outras, mas também filhos de trabalhadores dos entornos da unidade (incluindo a Universidade Federal Fluminense, distante de pouco menos de 1km do local).

Desde sua criação, em 2014, apresenta-se como uma escola de educação integral em tempo integral. Além disso, desde 2020, graças a uma parceria com o Consulado da França no Rio de Janeiro, busca desenvolver uma proposta de educação bilíngue, com carga horária ampliada de língua francesa (5 tempos por semana) e uma disciplina (música) ministrada com atividades em francês e em português.

O eixo temático central da atividade proposta é a família. Seus objetivos linguísticos foram definidos como: (1) conhecer o léxico da família em francês; (2) empregar as estruturas “*c'est*” (este/esta é), “*il/elle s'appelle*” (ele/ela se chama) e “*il/elle a... ans*” (ele/ela tem... anos). Tais objetivos linguísticos relacionavam-se a um objetivo comunicativo mais amplo, qual seja, aprender a apresentar sua família em língua francesa. Todavia, observaremos a potência da atividade em valorizar as diferentes realidades familiares dos alunos envolvidos, identificando, assim, um objetivo que vai além dos previamente apresentados.

### 4 Descrição e análise

De início, apresentamos aos alunos uma ilustração da desenhista canadense Elise Gravel, intitulada “*Toutes sortes de familles*”<sup>3</sup>. Em sua parte superior, além do título, que destaca em grandes letras cor de laranja a palavra “*familles*”, há um pequeno parágrafo, em letras menores, onde se lê: “*Il existe toutes sortes de familles différentes. Je ne peux pas toutes les dessiner, c'est*

---

<sup>3</sup> “Todos os tipos de família”, tradução livre

*impossible! Ce qui compte dans une famille, c'est l'amour*<sup>4</sup>. Abaixo, onze desenhos de diferentes grupos de pessoas, dispostos em configuração 3 x 4. No primeiro deles, veem-se uma mulher branca de cabelos alaranjados, um homem negro de barba e uma criança negra. No grupo ao lado, um homem negro, um homem loiro e uma criança branca. Em outro, uma mulher branca idosa, de cabelos brancos, segurando uma bengala, e uma criança negra. Em outro, um homem branco e duas crianças brancas, todos aparentando idades distintas. E naquele que seria o último espaço do desenho, um círculo pontilhado, abaixo do qual se lê *"Et la tienne?"*<sup>5</sup>

A primeira etapa do trabalho consistiu na pré-leitura do texto, com um questionamento geral às turmas: sobre o que se imagina que ele fala? O destaque da palavra *"familles"*, transparente com relação à língua portuguesa, bem como o recurso às ilustrações de diferentes grupos de pessoas, alguns dos quais representando crianças, permitiu uma rápida identificação do tema<sup>6</sup>.

Em seguida, uma provocação: se o texto fala sobre famílias, o que é possível observar com relação aos desenhos? A diversidade de cores e idades permitiu aos alunos inferirem que se tratava de um texto sobre as diferentes configurações familiares. Entretanto, chamou a atenção dos alunos, em ambas as turmas, o espaço vazio deixado pela autora, sobre o qual falaremos futuramente.

Na sequência, considerando que os alunos, em sua grande maioria, encontravam-se nos estágios iniciais de alfabetização, não dispõendo ainda todos de grande autonomia de leitura individual, procedeu-se a uma leitura em voz alta do texto introdutório, com recurso a gestos e entonações que favorecessem a compreensão. Nesse momento, nosso objetivo foi estimular nos alunos sua capacidade de produzir sentido a partir de um texto em língua estrangeira, ultrapassando o choque inicial do *"nada entender"*. Para tanto, mobilizamos seus conhecimentos prévios e suas diferentes estratégias de compreensão leitora, em especial a localização de

<sup>4</sup> Existem todos os tipos de famílias diferentes. Não posso desenhar todas, é impossível! O que conta numa família é o amor.", tradução livre

<sup>5</sup> "E a sua?", tradução livre.

<sup>6</sup> Em se tratando de crianças em idade de alfabetização, muitas das quais têm nas aulas de língua francesa seu primeiro contato com o idioma, mostra-se também relevante o estímulo ao reconhecimento de palavras familiares e transparentes. Em sua publicação mais célebre, *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Hélène Vanthier (2009) alude ao desenvolvimento das competências metalingüísticas das crianças, sensibilizando-as às diferenças e similaridades em relação às línguas estrangeira e materna, ao mesmo tempo em que fornece pontos de apoio (*points de repère*) seguros, que lhes são motivantes.

palavras-chave, tais como “existe”, “familles”, “différentes”, “dessiner”, “impossible”, “compte” e “amour”.

Uma vez compreendida a superfície verbal, questionamos aos alunos o que, para eles, significava cada enunciado da autora. Por que se diz que existem famílias diferentes? Por que é impossível desenhar todas? Por que o que conta na família é o amor? Partir de tais perguntas é compreender o texto de Elise Gravel como um dos elos numa cadeia dialógica (Bakhtin, 2004), isto é, um enunciado cuja existência se dá como resposta a outros enunciados. Afinal de contas, a que outros textos ele responde? O que justifica sua existência? As crianças respondem: ela quer dizer que nem toda família é igual. Ao que acrescentamos: mesmo que haja quem diga que família só pode ser de uma certa forma. Note-se que, dessa forma, há um deslizamento do sentido de existir: da simples constatação, passa-se à resistência.

Finalmente, a partir das questões levantadas, convidamos os alunos a tentar compreender o porquê de um círculo pontilhado na parte inferior da ilustração e dos dizeres da autora. Nesse contexto, “*Et la tienne?*” pode ser lido como um convite a compartilhar as diversidades de cada família, de forma a celebrá-las e desinvisibilizá-las. “Significa que vamos desenhar as nossas famílias?” Sim, mas, já que estamos na aula de francês e acabamos de ler um texto em francês... vamos aprender a falar sobre elas também nessa língua?

Num segundo momento, já em outra aula, exibimos uma apresentação de nossa própria família, com ajuda do programa Microsoft® PowerPoint. Nela, cada *slide* mostrava inicialmente uma foto de uma pessoa (identificada posteriormente como um membro da família do próprio professor). Ao comando do apresentador, era exibido um pequeno texto, com estrutura semelhante para cada uma das pessoas apresentadas. Cabe ressaltar que a foto era exibida antes do texto ser revelado, o que já permitia uma primeira produção de sentidos por parte dos alunos: quem seriam aqueles?

Abaixo, o texto tal como exibido ao lado das imagens:

*Slide 1 – Elle, c'est ma mère. Elle s'appelle Marilda. Elle a 72 ans. Elle habite à Saquarema.*

*Slide 2 – Lui, c'est mon père. Il s'appelle Josemar. Il a 67 ans. Il habite à Rio de Janeiro.*

*Slide 3 – Elle, c'est ma sœur. Elle s'appelle Mirian. Elle a 54 ans. Elle habite à Rio de Janeiro.*

*Slide 4 – Lui, c'est mon frère. Il s'appelle Gabriel. Il a 42 ans. Il habite à Maricá.*

*Slide 5 – Elle, c'est ma grand-mère. Elle s'appelle Iorides. Elle a 94 ans. Elle habite à Rio de Janeiro.*

*Slide 6 – Lui, c'est moi ! Je m'appelle Victor. J'ai 32 ans. J'habite à Niterói.*

Esse texto, bastante simplificado e criado exclusivamente para a aula, apresenta estruturas repetitivas que buscavam facilitar sua memorização e, com efeito, introduzir mecanismos da língua (a saber, a estrutura “C'est...” para apresentações, os adjetivos possessivos *mon/ma*, o verbo “s'appeler” para informar o nome de alguém etc.). Mas, a nosso ver, o que há de mais interessante nele é, não aquilo que é dito, mas o que não é.

Um primeiro dado que chama a atenção das crianças é da ordem do verbal: se apresentamos uma mãe que mora em uma cidade e um pai que mora em outra, elas são rápidas em inferir que os dois não são (mais) casados. Essa realidade se junta àquela de parte significativa de crianças brasileiras, cujos pais são separados, e que podem não se reconhecer no modelo familiar tradicional nuclear frequentemente ilustrado em livros didáticos voltados para o público infantil.

No que diz respeito ao não verbal, também é notável uma grande diferença, em termos de aparência física, entre Josemar (homem negro, de cabelos brancos), o pai, e Mírian (mulher branca, loira), a irmã. A observação das imagens, bem como os lugares de residência de cada um, permite inferir que Mírian não é filha de Josemar, apesar de ser apresentada como irmã do professor (homem negro não retinto, de cabelos pretos). Mais uma vez, revela-se a complexidade das diferentes configurações familiares, dessa vez no relato direto de alguém do convívio dos alunos, o que favoreceria sua identificação e seu vínculo.

Uma vez finalizado o trabalho com o texto, segue-se uma retomada do léxico referente aos membros da família, com o cuidado de chamar a atenção para o fato de que, numa aula de língua, seria impossível dar conta de todos os nomes de todos os membros da família possíveis (o que se aproxima da ideia de representação da realidade evocada pela autora das ilustrações apresentadas como introdução ao tema). Assim, na medida da curiosidade de cada aluno, e de acordo com suas experiências pessoais, surgem “mères”, “pères”, “frères”, “soeurs”, “grands-

*mères*”, “*grands-pères*”, “*belles-mères*”, “*beaux-pères*”, “*tantes*”, “*oncles*”, “*cousins*”<sup>7</sup>... dentre outros/as.

Vanthier (2009) observa que, no que diz respeito ao trabalho com crianças, cabe ao professor

(...) propor situações nas quais [a criança] viverá o francês ‘dos pés à cabeça’, passando pelo coração, é claro, a partir de atividades ou de tarefas concretas, onde suas percepções, seus corpos e sua afetividade, mas também suas capacidades cognitivas são postas em prática socialmente no interior do espaço da aula (Vanthier, 2009, p. 46, tradução nossa<sup>8</sup>).

Assim sendo, buscamos através dessa dinâmica destacar a potência dessa afetividade.

Como culminância, em outro momento, convidamos os alunos a apresentar suas próprias famílias através de uma dobradura em formato de casa<sup>9</sup>, com portas móveis, a partir de instruções dadas unicamente em francês, acompanhadas de gestos amplos e instruções simples e repetitivas – o que acrescenta uma camada de desafio: será possível aprender algo novo mesmo só ouvindo instruções numa língua distinta? Propôs-se, então, que cada aluno desenhasse no interior de sua criação os membros de seus núcleos familiares – sejam eles quais forem. Retornamos à consideração de Vanthier (2009), enxergando nas atividades concretas um poderoso meio de conexão (das crianças com o professor e delas com a nova língua).

Ao fim e ao cabo, no contexto dessa atividade, o enunciado “*C'est ma famille!*”, que dá título à produção artística dos alunos, adquire a nosso ver um novo sentido e propósito: não apenas o de apresentar uma família, mas o de reafirmar a diversidade composicional familiar – esta é minha família... e ela (também) existe.

## Conclusão

<sup>7</sup> Nesse momento, relembramos a relevância do jogo no trabalho com o léxico, facilitando sua memorização e sua apropriação. Longe de ser uma atividade em si, quando bem fundamentado em termos de seus objetivos pedagógicos – faremos X, e para isso é preciso aprender Y – mostra-se um poderoso recurso pedagógico, capaz inclusive de dar um sentido mais imediato para o aprendizado – para jogar Z é preciso aprender Y.

<sup>8</sup> No original: “On devra donc lui proposer des situations où il vivra le français ‘des pieds à la tête’, en passant par le cœur, bien sûr, à partir d’activités et de tâches concrètes, où ses perceptions, son corps, son affectivité, mais aussi ses capacités cognitives sont mis en jeu socialement à l’intérieur de l’espace classe”

<sup>9</sup> Parece-nos também evidente que a “casa”, aqui, não faz referência a um estilo arquitetônico em especial (certamente diferente daqueles onde vivem nossos estudantes). Trata-se, antes, de uma metáfora: a da casa enquanto lar, segurança.

Ao tratarmos de ensino, a experiência nos aponta a existência de poucas respostas fechadas. A depender dos sujeitos e das práticas, cada contexto nos lançará questionamentos diferentes, os quais devem ser objeto constante de reflexão por parte do docente. Em lugar de respostas, portanto, temos preferido falar em *apostas*. Na linha de Simas e Rufino (2019), falamos em *flechas*, projéteis lançados em determinada direção, mas de cujos rumos precisos raramente temos certeza.

No contexto em que nos inserimos, de alunos de uma escola pública fluminense, oriundos em sua maioria das classes populares, com distintas configurações familiares, nossa aposta é num ensino de francês que não acha as diferenças, buscando o reconhecimento por parte dos alunos numa (e através de uma) língua que muitas das vezes lhes é estrangeira – justamente no sentido de *desestrangeirizá-la*.

À pergunta que abre este texto, sobre a motivação no aprendizado, propomos: aprende-se o francês na escola para poder (e querer) dizer-se, encontrando nesse caminho outras formas de ser. Mais ainda, para além do aprendizado infértil de determinado conteúdo lexical, busca-se um ensino que permita à criança entrever outros mundos, diferentes do seu, e com eles conviver em atitude de tolerância. No caso em tela: além da minha, há outras famílias possíveis.

Nesse momento, relembramos Rochebois (2013), para quem “iniciar a criança numa cidadania aberta e tolerante representa um dos objetivos maiores do ensino-aprendizagem de francês” (p. 289). Mais uma vez, importa-nos o “para quê” ensinar. E é sobre esse “para quê” que nos aponta Jorge Larrosa Bondía, com quem compartilhamos um dos propósitos da educação:

E a educação sempre tem a ver com uma vida que está mais além de nossa própria vida, com um tempo que está mais além de nosso tempo, com um mundo que está mais além de nosso próprio mundo... e como não gostamos desta vida, nem deste tempo, nem deste mundo, queríamos que os novos, o que vêm à vida, ao tempo e ao mundo, os que recebem de nós a vida, o tempo e o mundo, os que viverão uma vida que não será a nossa e em um tempo que não será o nosso e em um mundo que não será o nosso, porém uma vida, um tempo e um mundo que, de alguma maneira, nós lhe damos... queríamos que os novos pudessem viver uma vida digna, um tempo digno, um mundo em que não dê vergonha viver. (Bondía, 2002, p. 36-37)

A aula de língua estrangeira se revela para nós, enfim, esse terreno fértil para permitir o contato com outros possíveis e, a partir deles, (re)conhecer e (re)construir a si e ao mundo.



**CRediT**

**Reconhecimentos:**

**Financiamento:** Não é aplicável.

**Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Aprovação ética:** Não é aplicável.

**Contribuições dos autores:**

Conceitualização, Investigaçāo, Metodologia, Escrita - rascunho original, Escrita - revisāo e edição.  
**RIBEIRO, Victor Augusto Menezes.**

**Referências**

ARANTES, Poliana Coeli Costa. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, v. 21, n. 34, p. 1-30, 2018

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Hucitec: São Paulo, 2004.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2002, n.19, pp.20-28.

CAMPOS, Rodrigo da Silva. “*Eu acho essas atividades muito infantis*”: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CAMPOS, Rodrigo da Silva; PAULINO, Jorge Cardoso; VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 62, n. 72, p. 1-23, abr./jun. 2024.

CORACINI, Maria José. Aprende-se uma língua estrangeira na escola? In: ALMEIDA, Claudia;

DEZERTO, Felipe; CORRÊA, Patrícia Alves Carvalho (Org.). *Francês e ensino: discursos, práticas e políticas*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2018. p. 13-32.

GARCEZ, Pedro M. Educação Linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: MASELLO, Laura (Org.). *Portugués Lengua Segunda y Extranjera en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República/Departamento de Publicaciones, 2008. p. 51-57.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, L. D.; SAID, C. do C. (Org.). *Educação Integral e Integrada: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos*. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PUREN, Christian. Learning an L2 at School not Primarily to Communicate in L2, but to Better Inform Oneself and Act in L1 in One's Country. In: ACAR, Ahmet (Org.). *Training social actors in ELT [English Language Teaching]*. Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş, 2021.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inès (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, Faep/Unicamp, Fapesp, 1998.

RIBEIRO, Victor Augusto Menezes. De super-normal a super-héros: pedagogia de projetos e motivação discente. In: DAHER, Maria de Fátima Del Carmen Gonzalez; PEREIRA, Telma; SAVEDRA, Monica. (Org.). *O ensino plurilíngue na escola pública: desafios em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020, v. 1. p. 60-75

ROCHEBOIS, Christianne Benatti. Ensinar uma língua estrangeira às crianças: savoir-faire, savoir-dire. *Revista de C. Humanas*, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 285-296, jul./dez. 2013.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFFINO, Luiz. *Flecha no Tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SILVA, Haydée. *Le jeu en classe de langue*. Paris: CLE International, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P.; BORGES, M. V. O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada. In: SILVA, K. A. (Org.). *Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania [online]*. Brasília: Editora UnB, 2022. p. 123-147.

SOUZA, Gilberto Ferreira de. *Caminhos democratizantes para o ensino de francês na (trans)periferia: práticas docentes, reconhecimento e valorização do público periférico*. 2024. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

TAGLIANTE, C. *La classe de langue*. Paris : CLE International, 2006.

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