

O ENSINO DO FRANCÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

THE TEACHING OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE FOR CHILDREN: A DIDACTIC SEQUENCE

Naraina de Melo Martins Kuyumjian ¹

naraina.melo@gmail.com

Resumo: Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado realizada em Brasília em 2014. O objetivo é apresentar uma sequência didática nos seus princípios e na sua elaboração. Pretende-se apresentar de forma sistemática e de fácil leitura o conteúdo trabalhado bem como a abordagem. Apesar de ser uma pesquisa com a língua francesa como língua estrangeira para crianças brasileiras, as reflexões e sistematizações aqui propostas pretendem atender qualquer professor de língua estrangeira para crianças. A competência oral, a manipulação e o contexto foram três noções norteadoras no desenvolvimento das aulas, dada a idade das crianças, de 4 e 7 anos.

Palavras-chave: Ensino. Língua estrangeira. Francês. Crianças.

Abstract: This article is one of the master's research results held in Brasilia in 2014. The goal is to present a didactic sequence in its principles and in its preparation. The systematization in frames intends to present systematically and easy to read the working content and the form of approach. Despite being a survey of French as a foreign language for Brazilian children reflections and systematization proposed here intend to serve any foreign language teacher for children. The oral skills, the handling and the context were three guiding concepts in the development of classes given the age of the children, 4 and 7 years.

Keywords: Education. Foreign language. French. Children.

1 Introdução

Ao compartilhar as suas experiências pedagógicas, o professor contribui para a construção de uma teia de informações e de modos de fazer que irão influenciar e ajudar a compor a prática de outros professores. Esse é o objetivo principal da sistematização e da reflexão feita neste artigo: apresentar uma abordagem didática que possa contribuir com a elaboração das práticas pedagógicas de outros professores nos seus contextos, considerando as suas especificidades. Para tanto, busco explicitar algumas questões teóricas que, ainda que brevemente, norteiam as escolhas feitas e que estão sistematizadas, sobretudo nos itens *O*

¹ Professora de francês para crianças / doutorando do CNRS.

tema como elemento aglutinador, A escrita: uma breve observação e Os gêneros primário e secundário.

O item *sequência didática* é o resultado de 12 horas de aulas particulares com duas crianças de 4 e 7 anos, que aconteciam duas vezes por semana na casa dos alunos². Os objetivos das aulas foram estabelecidos com base no documento oficial francês intitulado *Le Bulletin Officiel* (B.O., 2008). Essa escolha foi feita após a leitura e análise de dois documentos oficiais, do B.O. francês e do documento brasileiro intitulado Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Constatou-se que o documento francês era mais adequado, por exemplo, no concerne aos objetivos a serem trabalhados e alcançados com as crianças.

2 O tema como elemento aglutinador

O tema é, para Bakhtin (2003), um elemento constitutivo do gênero do discurso juntamente com a forma composicional e o estilo. Por estilo, pode-se 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.

Tema, forma e estilo se fundem no todo do enunciado, que reflete as condições específicas de uso. A regularidade que os elementos constitutivos revelam permite identificar e organizar os discursos em gêneros, relativamente estáveis. Alguns deles são mais propícios à expressão da individualidade, como o gênero literário, e outros requerem maior padronização.

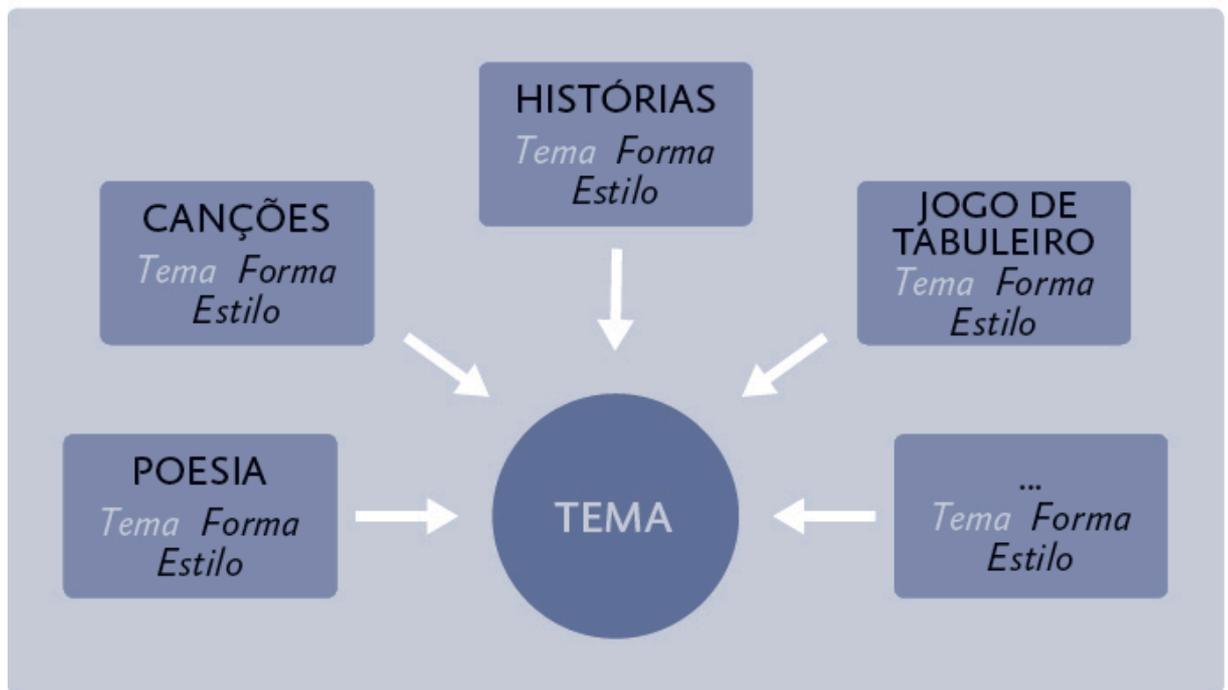
Conhecer a teoria dos gêneros discursivos pode ajudar o professor em sala de aula. Por um lado, o professor pode escolher o gênero a ser abordado em sala de aula, antecipando as suas potencialidades no que diz respeito às características do enunciado que ele naturalmente inspira. Esta escolha intencional pode produzir condições para um aprendizado mais efetivo diante da adequação entre o objetivo a ser trabalhado e o suporte utilizado. Por outro lado, as atividades desenvolvidas podem ser analisadas e organizadas em função dos elementos constitutivos dos suportes escolhidos. Para a sequência didática apresentada neste artigo, por exemplo, o elemento central é o tema ao redor do qual as atividades desenvolvidas se organizam. O eixo temático é, portanto, aquilo que os suportes ou atividades têm em comum.

² Trata-se de uma pesquisa-ação. A pesquisadora intervém, portanto, como professora e pode, dentro da dinâmica espiralar característica deste tipo de pesquisa, vincular o pensar e o analisar e o agir. Justifica-se, desta forma, o uso da primeira pessoa do singular em algumas partes do texto.

A variação de estilo e de forma é intencional e visa propiciar aos alunos o contato com uma diversidade de gêneros. Este aspecto será abordado mais adiante.

Ainda que não tratada na sua complexidade, esta breve passagem pela teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso apresenta o pano de fundo das análises feitas nestas páginas.

Figura 1 - Gráfico Tema Aglutinador



Fonte: Elaborado pela autora.

O tema, entendido aqui na acepção bakhtiniana, passa a ser o elemento aglutinador que contextualiza as atividades desenvolvidas no espaço/tempo da aula. Elas podem ser agrupadas *em função de um certo número de regularidades linguísticas e de transferências possíveis* (DOLZ; SCHNEUWY; NOVERRAZ, 2011, p. 101), neste caso, um campo lexical específico.

Durante as aulas, vários gêneros são trabalhados, tendo todos eles em comum a referência a um campo lexical determinado. Ao variar os gêneros usados, as palavras e os enunciados aparecem reiterados 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 se reempregam 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 o primeiro deles. 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 desse assunto, gostaria de abordar brevemente dois aspectos: o papel da escrita e o lugar dos gêneros primários e secundários.

3 A escrita: uma breve observação

Em se tratando de crianças de 3 a 7 anos, o processo de ensino e aprendizagem está essencialmente voltado para a oralidade. Não pretendo com isso, no entanto, dizer que a escrita não está presente. 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.

Reconhecer e explorar a escrita nos seus contextos de uso pode significar a aprendizagem de leitura e situar 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”. 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 na sequência didática.

4 Os gêneros primário e secundário

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).

A citação acima explicita o gênero como instrumento de comunicação, na medida em que contextualiza enunciador e destinatário. A comunicação está contextualizada por um conjunto de elementos e aspectos sociais, temporais, espaciais e interpessoais que enquadram o ato discursivo dentro de um espectro de significações possíveis. É por este motivo que se

pode pensar a coerência do discurso oral. Dentro dessa perspectiva é possível indagar: o que é saber falar uma língua?

Segundo Dolz e Schneuwly, saber falar, *não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos* (2011, p.116). Quando falam em gêneros simples e complexos, os autores estão claramente referindo-se 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).

A título de exemplo, pode-se imaginar que, com base no tema animais, seria proposto aos alunos a leitura de uma história envolvendo animais e que, a partir disso, se fariam 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. Trata-se de atividades linguística e socialmente mais complexas. No tempo/espaço da aula e permeando os momentos pontuais mais controlados e complexos, estariam 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. Um trabalho intencional por parte do professor pode fazer emergir aos olhos dos aprendizes os aspectos culturais que estão presentes nas interações, sendo elas do tipo primário ou secundário.

Esses dois tipos de gêneros coexistem durante a aula em língua estrangeira (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.

5 A sequência didática

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

No quadro a seguir, é possível visualizar as atividades que foram desenvolvidas durante o tema *Os animais*. Foram, no total, 12 aulas ao longo de seis semanas. Estão explicitados o nome da atividade, o domínio de trabalho, o objetivo, a competência e aquilo que foi pedido pela professora.

Figura 2 - Quadro Atividades

| 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>Progredir 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>Progredir 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>Progredir 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. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos observar, nesse quadro, que uma mesma atividade poderia prolongar-se por mais de uma aula, como é o caso da massinha de modelar, ou então poderíamos 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 realidade³. 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 LE e da língua 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 se viu 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. Durante as entrevistas que foram realizadas no processo da pesquisa de mestrado, as crianças expressaram a forma como apreciavam as atividades que envolviam manipulação.

Ao escolher o tema, elaborei uma lista de palavras, de expressões e de estruturas que podem servir de base para o professor. 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, vincula-se 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 se vai falar de um animal que apenas encontramos na França ou no Sul do país, os quais os aprendizes não conhecem. A escolha dos animais é em si uma escolha política e contribui para a legitimação de algumas formas de compreensão da realidade e, por essa razão, é uma etapa importante. 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 se diz, 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 nem sempre expressam ideias ou sentimentos, não contam histórias

³Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso (NICOLESCU, 2002, p. 46).

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.

Esses dois aspectos levantados acima foram norteadores na concepção das listas: o vínculo das palavras com as vivências 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.

Figura 3 - Quadro Léxico Animais

| 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 <i>Atacar</i> <i>Comer</i> <i>Agarrar</i> <i>Devorar</i> | Voler Marcher Courir Tortiler Ramper Sauter <i>Voar</i> <i>Andar</i> <i>Correr</i> <i>Arrastar</i> <i>Pular</i> |
| | <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> ... | | |
| 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> |

Fonte: Elaborado pela autora.

Uma vez explicitados os tipos de atividades bem como o léxico que foi abordado, penso ser interessante sistematizar, brevemente, como essas atividades se sucederam. Abaixo

estão as atividades-chave que impulsionaram as interações e criaram condições de continuidade.

Figura 4 - Tabela Sequências Didáticas

| AULA | ATIVIDADE | SUORTE | 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 serpent. | 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 |

Fonte: Elaborado pela autora.

6 Análise da dinâmica da sequência didática

Podemos perceber como algumas atividades criaram condições para uma continuidade e também como, com uma atividade lúdica, pode-se abordar e explorar aspectos formais e estruturais da língua. Cito 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 a 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 (A minhoca)*, em que vemos as crianças formularem frases de forma refletida sobre a parte do corpo que a minhoca tem ou não tem. Essa 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 como suporte desenhos feitos em folhas de papel A4, ele acontece, sobretudo, oralmente.

Outro exemplo trata dos animais do jardim. Com base no desenho animado *Milou*, fizemos 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. As atividades que envolvem o corpo e a manipulação são importantes para o 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. Tendo o desenho *Milou* por base, fabricamos uma massinha de 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.

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. Pode-se perceber que foi proporcionada uma grande variedade de situações e materiais para explorar um tema.

Podemos observar que as atividades feitas anteriormente ganham significado aos poucos, à medida que são retomadas e voltam à cena por outras vias. Aquilo que foi mostrado em um primeiro momento assume outra dimensão no final da sequência didática, com a qual se pôde 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, explicita-se o vínculo que existia entre assistir ao 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 ao desenho antes de construir o 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.

Na quarta aula, 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 quarta 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. Essa 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.

7 Conclusão

O foco deste artigo é uma aplicação prática dos gêneros textuais e da organização pedagógica em sequências didáticas para a aula de línguas estrangeiras para crianças. A originalidade está em considerar uma faixa etária específica, de 4 a 7 anos, que demanda atividades centradas na oralidade. O foco está na perspectiva do professor. Não foram, portanto, desenvolvidos aspectos teóricos ou práticos da linguagem da criança.

É na interface linguística e educação que apresentamos uma didática centrada na oralidade e que considera o aluno como participante do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Alguns quadros ajudam a visualizar as escolhas feitas pelo professor. Podemos perceber então a dinâmica da aula e a forma como atividades aparentemente desconexas podem suceder-se sem perder a coerência do todo e a objetividade. O processo é possível pelo vínculo inicial que é estabelecido com o tema. Esse tema orienta a escolha das atividades bem como das palavras a serem abordadas.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

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.

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

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.

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