

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Érica Sarsur Câmara

**ABORDAGENS PLURAIS DAS LÍNGUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo
Horizonte**

Belo Horizonte

2020

Érica Sarsur Câmara

**ABORDAGENS PLURAIS DAS LÍNGUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo
Horizonte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em Linguística Aplicada

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: (3A)
Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Christian Degache

Belo Horizonte
2020

C172a

Câmara, Érica Sarsur.

Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental [manuscrito] : experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte / Érica Sarsur Câmara. – 2020.

390 p., enc. : il., grafs., tabs., p&b., color.

Orientador: Christian Degache.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: p. 348-365.

Apêndices: p. 366-375.

Anexos: p. 376-390.

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 3. Bilinguismo – Teses. I. Degache, Christian. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 407



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



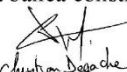
FOLHA DE APROVAÇÃO

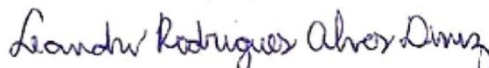
ABORDAGENS PLURAIS DAS LÍNGUAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte

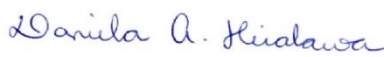
ÉRICA SARSUR CÂMARA

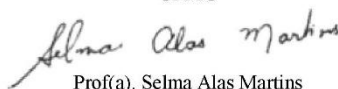
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

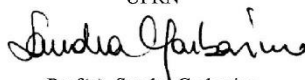
Aprovada em 09 de julho de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Christian Jean Marie Regis Degache - Orientador
UFMG


Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz
UFMG


Prof(a). Daniela Akie Hirakawa
UFMG


Prof(a). Selma Alas Martins
UFRN


Prof(a). Sandra Garbarino
Université Lumière Lyon 2 (ULL2)

Belo Horizonte, 9 de julho de 2020.

A todos que desejam despertar (para) as (suas) línguas.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Christian Degache, meu orientador francês no Brasil, meu orientador brasileiro na França, obrigada por me guiar pelos caminhos da didactique du plurilinguisme e por me ajudar a creuser mon propre sillon. Muito obrigada por ter ido à escola encontrar meus alunos. Obrigada pela confiança e pelo estímulo constantes.

Aos professores Selma Alas Martins, Daniela Hirakawa, Leandro Diniz, Sandra Garbarino, Andrea Mattos, Josilene Pinheiro-Mariz, pela leitura deste trabalho, pelas ricas trocas ao longo do percurso e pelas contribuições que ainda virão.

À Escola Municipal Senador Levindo Coelho, na figura dos diretores Lorena Mayorga, Eduardo Bacarini e Paula Viana, pelo aval para a realização do projeto “Ler o mundo” juntos aos nossos alunos e pela permissão para que ele se transformasse no objeto desta pesquisa.

Aos colegas da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, pela aventura diária que compartilhamos, pelo esforço conjunto, pela troca de experiências, pela parceria.

Aos alunos da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, por fazerem de nós *professores*. Que eu tenha conseguido ser para vocês o que vocês merecem.

A Rita, Anamaria, Júlia, Patrícia e Silvana, pela enorme contribuição e pela rica presença.

A todos os membros do Projeto DIPROlinguas, dos lados brasileiro e francês, pelo grande aprendizado que as experiências com vocês me proporcionam. À Prof^a Kátia Bernardon de Oliveira, pelo co-encadrement no LIDILEM durante o período sanduíche.

Ao Laboratório LIDILEM da Université Grenoble Alpes, na figura dos diretores Jean-Pierre Chevrot e Françoise Boch. Merci pour l'accueil exceptionnel au sein de ce labo extraordinaire !

Ao Instituto Cervantes e Aliança Francesa de Belo Horizonte, que doaram os livros com que presenteei os alunos no fim do ano.

À sociedade brasileira, que financiou esta pesquisa e foi também seu objeto.

À Capes, pelo financiamento do doutorado sanduíche.

Muito obrigada aos tantos corações que caminham comigo e fazem mover a engrenagem da vida. Grand merci à tous ceux et celles qui font partie de l'immense engrenage de la vie.

Denize, Mauro, Daniel, Mêra, Miriam, Simone, Guilherme, TiDi, Juliana
Amyra, Marcus, Judith, primos e primas, tios e tias, Vô e Vô

Valéria, Vânia, Thais, Bárbara, Paty, Thiago
Angélica, Beth, Cidinha, Livia, Lúcia, Lulude, Simone, Tia Rê
Kícia, Laura, Yara, Arabela, Mariana, Ana Paula A.

Adriana Ramos, Júnia Silva, Lêda Martins, Tânia Ramos, Roberta, Marice Gomes
Márcia Arbex, Adriane Sartori, Elzbieta Koziolkiewicz
Mariana Ramos, Lúcia Jacob, Juliana Gambogi, Beatriz Vaz Leão

Najwa Seif, Cristina Pietraróia, Monica Vlad
Mariana Frontini, Sandra Garbarino, Jean-Pierre Charagne
Renato Galil, Denise Rennó, Maria Clara, Maria Letícia, Lúcia Fulgêncio

Diana-Lee Simon, Stéphanie Galligani, Françoise Boch, Charlotte Desean
Catherine Frier, Marie-Agnès Cathiard, Tatiana Aleksandrova
Jean-Pierre Chevrot, Catherine Carras, Saskia Mugnier

Alice Henderson, Isabelle Estève, Anna Claudia Ticca
Catherine Felce, Zohra Bouhania, Catherine Muller, Isabelle Rousset
Elke Nissen, Monica Masperi, Thierry Soubrie, Jérôme Barona, Lidia Miliadi

Abdramane, Azadeh, Beatriz, Célia, Chaeyoung, Claire H., Claire W., Eliaz, Emilie
Fabio Grace Kim, Lan, Laurence, Letty, Luca, Mahault, Najwa, Rafika
Roland, Roxanne, Samuel, Sandra, Shima, Sibely, Wenjie
Xinjiletu, Yujing, Johanna, Ivan, Dimitra
Maragda, Marine, Veronica

Conceição, Ronaldo, Paulo, Rodrigo, Lilia, Patricia, Ingrid
Rita Gouart, Anamaria Albuquerque, Júlia, Patrizia Bastanetto, Silvana Sica
Carlos, Lorena, Mariene, Gláucia, Joyce, Joana, Douglas, Jorge, Aline

Seja a mudança que você quer ver no mundo.
(Mahatma Gandhi)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes)

RESUMO: Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte

Este trabalho se situa no campo da didática do plurilinguismo e tem como norte as abordagens plurais para o ensino de línguas e culturas, especificamente, o despertar para as línguas (*éveil aux langues*) e a intercompreensão entre línguas românicas. Essas abordagens contribuem para o desenvolvimento dos aprendizes nos campos dos saberes, das atitudes e das aptidões, favorecendo a tomada de consciência de sua realidade linguística e ampliando a abertura em relação à alteridade. O objetivo desta pesquisa foi investigar os efeitos das abordagens plurais na formação integral de pré-adolescentes de meio socioeconômico desfavorecido. Para tal, foi elaborado um projeto-piloto, intitulado “Ler o mundo”, com base nas abordagens plurais, para o público do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada na fronteira de um aglomerado subnormal de Belo Horizonte. Os dados analisados nesta pesquisa-ação são oriundos de dois questionários, um respondido pelos alunos e outro pelos professores; da produção dos alunos nas atividades realizadas em sala; de entrevistas semiestruturadas, realizadas com os grupos de alunos; e do Diário reflexivo da professora. Esses dados foram analisados segundo o modelo da análise de conteúdo, com o suporte da análise temática e da enunciação. Foram feitos três tipos de análises. O primeiro focaliza os benefícios do projeto-piloto para a formação integral dos alunos e aponta resultados positivos e a tomada de consciência, pelos alunos, dos elementos que influenciam seu processo de aprendizagem. O segundo se organiza sobre a base de onze categorias, organizadas em três campos: saberes, atitudes e aptidões. Os resultados apontam para mudanças positivas na maior parte dos alunos que participaram do projeto. Também foram identificadas questões complexas que interferem no comportamento dos alunos na escola, o que evidencia a importância de se estabelecer diálogo mais estreito entre a escola e os dispositivos da Rede de Proteção à Criança e Adolescente da cidade. O terceiro tipo de análise se dedicou à verificação comentada da adequação das atividades propostas ao contexto da experimentação e da sua relação com o conjunto de descritores de recursos apresentados no quadro de referência para as abordagens plurais das línguas e culturas (CARAP). As atividades se mostraram adequadas, e há diferentes caminhos de aprofundamento e melhoria da forma de apresentá-las e conduzi-las. O trabalho trouxe contribuições práticas para o campo da didática do plurilinguismo, na medida em que apresenta um dispositivo estruturado e comentado, passível de ser utilizado em outros contextos escolares. Também trouxe contribuições teóricas, na medida em que propõe a inclusão de duas seções de descritores de recursos no CARAP: conhecimentos gerais e de mundo (campo dos saberes) e saber mediar conhecimento (campo das aptidões). Este trabalho corrobora os efeitos positivos das abordagens plurais para os aprendizes apontados por trabalhos anteriores realizados em diversos países e se apresenta como um contributo para fortalecer esse campo de estudos no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Abordagens plurais. Despertar para as línguas. Intercompreensão em línguas românicas. Educação plurilíngue e intercultural. Formação integral. Escola pública. CARAP.

ABSTRACT: Pluralistic approaches of languages in middle school: pilot experience with pre-adolescents from a public school in Belo Horizonte

This work is in the field of didactics of plurilingualism and is guided by pluralistic approaches to the teaching of languages and cultures, specifically, the awakening to languages (*éveil aux langues*) and the intercomprehension between Romanic languages. Pluralistic approaches contribute to the development of apprentices in the fields of knowledge, attitudes and skills, favouring awareness of their linguistic reality and expanding openness towards otherness. The aim of this research was to investigate the effects of pluralistic approaches on the integral formation of pre-adolescents from disadvantaged socioeconomic backgrounds. To this end, a pilot project was prepared, entitled "Reading the world", based on pluralistic approaches, for the public of the 6th year of middle school in a public school located on the border of a subnormal agglomerate in Belo Horizonte. The data analysed in this action-research comes from two questionnaires, one answered by the students and the other by the teachers; student production in classroom activities; semi-structured interviews, carried out with groups of students; and the teacher's reflective diary. These data were analysed according to the content analysis model, with the support of thematic analysis and enunciation. Three types of analysis were performed. The first focuses on the benefits of the pilot project for the integral formation of students and points out positive results and the awareness, by students, of the elements that influence their learning process. The second is organized on the basis of eleven categories, organized in three fields: knowledges, attitudes and skills. The results point to positive changes in most of the students who participated in the project. Complex issues that interfere with students' behaviour at school were also identified, which highlights the importance of establishing a closer dialogue between the school and the institutions of the city's Child and Adolescent Protection Network. The third type of analysis was dedicated to the commented verification of the adequacy of the proposed activities to the context of experimentation and its relationship with the set of resource descriptors presented in the framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA). The activities proved to be adequate, and there are different ways of deepening and improving the way of presenting and conducting them. The work brought practical contributions to the field of didactics of plurilingualism, as it presents a structured and commented device, which can be used in other school contexts. It also brought theoretical contributions, insofar as it proposes the inclusion of two sections of resource descriptors in the framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA): general and world knowledge (field of knowledge); knowing how to mediate knowledge (field of skills). This work corroborates the positive effects of pluralistic approaches for apprentices pointed out by previous works carried out in several countries and presents itself as a contribution to strengthen this field of studies in the Brazilian context.

Keywords: Pluralistic approaches. Awakening to languages. Intercomprehension between Romance languages. Plurilingual and pluricultural education. Integral education. Public education. FREPA.

RÉSUMÉ : Approches plurielles des langues au collège : une expérience avec des préadolescents d'un collège public à Belo Horizonte

Ce travail s'inscrit dans le champ de la didactique du plurilinguisme et se base sur les approches plurielles des langues et cultures, notamment l'éveil aux langues et l'intercompréhension entre langues romanes. Ces approches contribuent au développement des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire des apprenants, favorisant la prise de conscience de leur réalité linguistique et l'ouverture sur l'altérité. L'objectif de cette recherche est d'étudier les effets des approches plurielles sur la formation de préadolescents d'un milieu socioéconomique défavorisé. Pour ce faire, un projet pilote intitulé « Lire le monde » a été conçu. Il se base sur les approches plurielles et cible le public de 6^{ème} année (11-12 ans, 6^{ème} en France également), dans un collège public situé en bordure d'une favela de Belo Horizonte. Les données analysées dans cette recherche-action sont issues de deux questionnaires – l'un soumis aux élèves, l'autre aux enseignants –, de productions des élèves en classe, d'entretiens semi-structurés réalisés auprès de groupes d'élèves et du journal réflexif de l'enseignante. Ces données sont soumises à une analyse de contenu, complétée par une analyse thématique et énonciative. Trois types d'analyse sont réalisés. Le premier se centre sur les apports du dispositif à la formation des élèves et révèle des résultats positifs et la prise de conscience, par les apprenants, des éléments qui influencent leur processus d'apprentissage. Le deuxième s'organise autour de onze catégories, classées en trois domaines : les savoirs, les attitudes (ou savoir-être) et les aptitudes (ou savoir-faire). Les résultats indiquent une évolution chez la plupart des apprenants participant au projet dans ces trois domaines. Sont également repérées d'autres questions complexes qui influencent le comportement des élèves dans l'espace scolaire, ce qui met en évidence l'importance d'établir des liens plus étroits entre l'établissement scolaire et les institutions de protection de l'enfant et de l'adolescent de Belo Horizonte (Rede de Proteção à Criança e Adolescente). Le troisième type d'analyse se centre sur la vérification de l'adéquation des activités proposées au contexte de l'expérimentation et sur leur rapport aux descripteurs de ressources présentés dans le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP). Les activités s'avèrent adaptées au contexte et des possibilités d'amélioration sont indiquées. Cette recherche apporte des contributions pratiques au champ de la didactique du plurilinguisme : elle présente un outil pédagogique structuré et évalué qui peut être mis en place dans d'autres contextes scolaires. Elle apporte aussi des contributions théoriques, puisqu'elle propose l'insertion de deux sections de descripteurs de ressources dans le CARAP : les connaissances du monde (domaine des savoirs) et savoir médier des connaissances (domaine des savoir-faire). Ce travail confirme les effets positifs des approches plurielles chez les apprenants, comme cela est observé par d'autres travaux réalisés dans de nombreux pays, et se présente comme une contribution à ce champ de recherches dans le contexte brésilien.

Mots-clés : Approches plurielles. Éveil aux langues. Intercompréhension en langues romanes. Éducation plurilingue et interculturelle. Formation de préadolescents. Éducation publique. CARAP.

RESUMEN: Enfoques plurales de las lenguas en la escuela primaria: experiencia piloto con preadolescentes de una escuela pública en Belo Horizonte

Este trabajo se sitúa en el campo de la didáctica del plurilingüismo y se guía por los enfoques plurales para la enseñanza de lenguas y culturas, específicamente, el despertar a las lenguas (*éveil aux langues*) y la intercomprensión entre las lenguas romances. Estos enfoques contribuyen al desarrollo de los alumnos en los campos de los conocimientos, las actitudes y las habilidades, favoreciendo la conciencia de su realidad lingüística y expandiendo su apertura hacia la alteridad. El objetivo de este estudio fue investigar los efectos de los enfoques plurales en la formación integral de preadolescentes de espacios socioeconómicos desfavorecidos. Para ello, se elaboró un proyecto piloto, titulado "Leer el mundo", basado en los enfoques plurales, para el público del sexto año de la enseñanza básica (11-12 años, 6º año de la primaria en Brasil) en una escuela pública ubicada en la frontera de una favela en Belo Horizonte. Los datos analizados en esta investigación-acción provienen de dos cuestionarios, uno respondido por los alumnos y el otro por los maestros; la producción de los alumnos en actividades realizadas en las clases; entrevistas semiestructuradas, realizadas con los grupos de alumnos; y el diario reflexivo de la profesora. Estos datos fueron analizados según el modelo de análisis de contenido, con el apoyo del análisis temático y la enunciación. Se realizaron tres tipos de análisis. El primero se centra en los beneficios del proyecto piloto para la formación integral de los alumnos. Se observaron resultados positivos como la conciencia, por parte de los alumnos, de los elementos que influyen en su proceso de aprendizaje. El segundo se organiza sobre la base de once categorías, agrupadas en tres campos: conocimientos, actitudes y habilidades. Los resultados muestran cambios positivos en la mayoría de los alumnos que participaron del proyecto. También se identificaron problemas complejos que interfieren con el comportamiento de los alumnos en la escuela, lo que evidencia la importancia de establecer un diálogo más cercano entre la escuela y los programas de la red de protección de niños y adolescentes de la ciudad. El tercer tipo de análisis consistió en la verificación comentada de la adecuación de las actividades propuestas en el contexto de experimentación y su relación con el conjunto de descriptores de recursos presentados en el Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas (CARAP). Las actividades se mostraron adecuadas, y hay diferentes formas de profundizar y mejorar la forma de presentarlas y realizarlas junto a los alumnos. Este trabajo aportó contribuciones prácticas al campo de la didáctica del plurilingüismo, pues presenta una herramienta estructurada y comentada, que se puede utilizar en otros contextos escolares. También aportó contribuciones teóricas, pues propone la inclusión de dos secciones de descriptores de recursos en el CARAP: conocimiento general y de mundo (campo del conocimiento) y saber mediar el conocimiento (campo de las habilidades). Este trabajo corrobora los efectos positivos de los enfoques plurales para aprendices, ya señalados por trabajos previos realizados en varios países y se presenta como una contribución para fortalecer este campo de estudios en el contexto brasileño.

Palabras llaves: Enfoques plurales. Despertar a las lenguas. Intercomprensión en lenguas romances. Educación plurilingüe e intercultural. Formación integral. Educación pública. CARAP.

ABSTRACT: Approcci plurali delle lingue nella scuola media: esperienza pilota con i pre-adolescenti di una scuola media pubblica di Belo Horizonte

Questa ricerca si situa nel campo della didattica del plurilinguismo ed è guidata dagli approcci plurali per l'insegnamento di lingue e culture, più precisamente il risveglio alle lingue (*éveil aux langues*) e l'intercomprensione fra lingue romanze. Questi approcci contribuiscono allo sviluppo degli alunni nei domini della conoscenza, degli atteggiamenti e delle abilità, favorendo la consapevolezza della loro realtà linguistica e ampliando la loro apertura verso l'alterità. L'obiettivo di questo studio consiste a ricercare gli effetti degli approcci plurali sulla formazione integrale di pre-adolescenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati. Per farlo, è stato elaborato un progetto pilota, intitolato "Leggere il mondo", basato sugli approcci plurali, destinato agli alunni di prima media (11-12 anni, 6° anno in Brasile) di una scuola pubblica che si trova nei pressi di una favela a Belo Horizonte. I dati analizzati in questa ricerca-azione provengono da due questionari sottoposti agli alunni e agli insegnanti, dalle produzioni degli alunni durante le attività realizzate in classe, dalle interviste semi-strutturate realizzate dai gruppi di alunni, e dal diario riflessivo dell'insegnante. Questi dati sono stati analizzati secondo il modello dell'analisi del contenuto, con l'aiuto dell'analisi tematica e dell'enunciazione. Sono stati fatti tre tipi d'analisi. La prima analisi si focalizza sui benefici del progetto pilota per la formazione integrale degli alunni e mostra risultati positivi riguardo alla consapevolezza, per gli alunni, degli elementi che influenzano il loro processo di apprendimento. Il secondo tipo di analisi comporta undici categorie, organizzate in tre domini: la conoscenza, gli atteggiamenti e le abilità. I risultati mostrano cambiamenti positivi per la maggioranza degli alunni partecipanti al progetto. Sono stati identificati problemi complessi che interferiscono sul comportamento degli alunni a scuola, e evidenzia l'importanza di stabilire un dialogo più stretto tra la scuola e i dispositivi della rete di protezione dell'infanzia e dell'adolescenza della città. Il terzo tipo di analisi riguarda la verifica dell'adeguatezza delle attività proposte in relazione al contesto sperimentale e ai descrittori di risorse presentati nel Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP). Le attività si sono mostrate idonee, e ci sono diversi indici di miglioramento nel modo di presentare e condurre le attività presso gli alunni. Questo lavoro ha portato contribuzioni pratiche per la didattica del plurilinguismo, perché presenta un dispositivo strutturato e commentato che può essere utilizzato in altri contesti scolastici. Lo studio ha portato anche contribuzioni teoriche, poiché propone l'inserimento dei descrittori di risorse al CARAP: conoscenze generali sul mondo (dominio dei saperi) e capacità di mediazione di conoscenza (dominio delle abilità). Infine, la ricerca conferma gli effetti positivi degli approcci plurali sugli alunni, già mostrati da studi precedenti realizzati in vari paesi del mondo. La tesi si presenta come un contributo per rinforzare il campo di studi della didattica del plurilinguismo in Brasile.

Parole chiave: Approcci plurali. *Éveil aux langues*. Intercomprensione fra lingue romanze. Educazione plurilinguistica ed interculturale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplos de horário semanal do projeto “Ler o mundo”	118
Figura 2 – Descritores do CARAP referentes à atividade de dar uma aula	131
Figura 3 – Descritores do CARAP referentes à atividade das visitas dos estrangeiros	132
Figura 4 – Instrumentos de geração de dados situados no tempo	135
Figura 5 – “Estacionamento de perguntas”, no final do ano	139
Figura 6 – Questionário inicial.....	145
Figura 7 – Esquema evolutivo da baixa confiança no futuro	152
Figura 8 – Ambiente das aulas regulares <i>versus</i> Ambiente do Projeto “Ler o mundo”	174
Figura 9 – Equilíbrio dinâmico responsável pelo “ambiente” do projeto “Ler o mundo”	185
Figura 10 – Produção em espanhol	199
Figura 11 – Exemplo 1 de “dicionário”	202
Figura 12 – Exemplo 2 de “dicionário”	202
Figura 13 – Produção de Sophia: atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?” ..	209
Figura 14 – Produção de Nara: atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”	216
Figura 15 – Produção de Nymar: atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?” ..	217
Figura 16 – Pesquisa sobre a língua russa – parte 1	227
Figura 17 – Pesquisa sobre a língua russa – parte 2	228
Figura 18 – Flor das Línguas	229
Figura 19 – Flor das Línguas do aluno Sasuke	231
Figura 20 – Flor das Línguas da aluna Manuela	232
Figura 21 – Flor das Línguas da aluna Lira.....	233
Figura 22 – Flor das Línguas do aluno Fernando.....	234
Figura 23 – Flor das Línguas da aluna Yohanna.....	235
Figura 24 – Flor das Línguas da aluna Amanda.....	236
Figura 25 – Flor das Línguas do aluno Nymar	236
Figura 26 – Flor das Línguas da aluna Acsa.....	237
Figura 27 – Desenho com diálogo em espanhol	239
Figura 28 – Desenho com presença da língua espanhola	239
Figura 29 – Produção “io da grande” com presença da língua italiana.....	240
Figura 30 – Produção “io da grande” com presença da língua inglesa.....	240
Figura 31 – Exemplo de respostas espontaneamente registradas em língua inglesa	241
Figura 32 – Exemplo de respostas espontaneamente registradas em língua espanhola ...	242
Figura 33 – Desenho plurilíngue	242
Figura 34 – Produção final da atividade “Por que aprender uma língua estrangeira”	256
Figura 35 – Primeira leitura em espanhol de Pietra (esq. acima) e Maia (dir. acima), Amanda (esq. abaixo) e Maria Antonieta (dir. abaixo).....	261
Figura 36 – Segunda leitura em espanhol de Amanda (esq.) e Maria Antonieta (dir.).....	262
Figura 37 – Terceira leitura em espanhol de Amanda (esq.) e Maria Antonieta (dir.).....	263
Figura 38 – Primeira leitura em italiano das alunas Amanda (esq.) e Maria Antonieta (dir.)	265
Figura 39 – Registro de palavra no dicionário (aluna Rebeca).....	270
Figura 40 – Atividade produzida pelas alunas do Grupo 4	273
Figura 41 – Planejamento da aula do Grupo 6 Japão	275
Figura 42 – Atividade “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018” – parte 1	281
Figura 43 – Atividade “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018” – parte 2	282
Figura 44 – Descritores do CARAP referentes à atividade “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018”	283
Figura 45 – Atividade “Mapão: os países da Copa e suas línguas”	285
Figura 46 – Descritores do CARAP referentes à atividade “Mapão: os países da Copa e suas línguas”.....	286
Figura 47 – Atividade “As línguas da Suíça. As línguas da América” (frente).....	287
Figura 48 – Atividade “As línguas da Suíça. As línguas da América” (verso)	288

Figura 49 – Descritores do CARAP referentes à atividade “As línguas da Suíça. As línguas da América”	289
Figura 50 – Atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”	290
Figura 51 – Descritores do CARAP referentes à atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”	291
Figura 52 – Flor das Línguas	292
Figura 53 – Descritores do CARAP referentes à atividade “Flor das Línguas”	293
Figura 54 – Diagrama das Línguas	294
Figura 55 – Descritores do CARAP referentes à atividade “vídeos e Diagrama das Línguas”	295
Figura 56 – Descritores do CARAP referentes às atividades de intercompreensão (<i>saberes e saber-ser</i>)	297
Figura 57 – Descritores do CARAP referentes às atividades de intercompreensão (<i>saber-fazer</i>)	298
Figura 58 – Atividade “Espanhol 1 - Mafalda”	299
Figura 59 – Atividade “Espanhol 2 - música “¿Dónde estás corazón?” (música).....	300
Figura 60 – Atividade “Espanhol 2 - música “¿Dónde estás corazón?” (atividades).....	301
Figura 61 – Biografia de Chico Mendes, em português.....	302
Figura 62 – Atividade “Espanhol 3 - “Cuando los ángeles lloran”, de Maná” (música e atividades)	303
Figura 63 – Registro fotográfico da aula introdutória à etapa de IC em italiano.....	304
Figura 64 – Atividade “Io da grande voglio fare...”	305
Figura 65 – Lista das profissões em italiano	306
Figura 66 – IC em italiano (música)	307
Figura 67 – IC em italiano (atividades).....	308

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama do ensino de línguas no Brasil (séculos XV a XX).....	31
Quadro 2 – Evolução das disposições oficiais sobre o ensino de línguas na escola básica (séc. XX e XXI).....	32
Quadro 3 – Panorama atual das pesquisas em abordagens plurais no Brasil.....	92
Quadro 4 – Estrutura geral do Projeto “Ler o mundo”	112
Quadro 5 – Descrição do “ritual” das aulas	120
Quadro 6 – Atividades da Etapa 2 do projeto “Ler o mundo” (Despertar para as línguas)..	126
Quadro 7 – Atividades da Etapa 3 do projeto “Ler o mundo” (Intercompreensão).....	128
Quadro 8 – Atividades da Etapa 4 do projeto “Ler o mundo” (Dar uma aula)	130
Quadro 9 – Atividades da Etapa 5 do projeto “Ler o mundo” (visitas)	132
Quadro 10 – Instrumentos de geração de dados	136
Quadro 11 – Convenção de transcrição dos áudios.....	139
Quadro 12 – Categorias de análise.....	141
Quadro 13 – Representações dos alunos: aulas regulares <i>versus</i> projeto “Ler o mundo”..	172
Quadro 14 – Características marcantes nos alunos ao longo do ano	191
Quadro 15 – Perguntas feitas pelos alunos	224
Quadro 16 – Línguas presentes nas flores dos alunos	230
Quadro 17 – Temas das aulas ministradas pelos alunos	272

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas à pergunta 2 do Questionário inicial	146
Gráfico 2 – Respostas à pergunta 3 do Questionário inicial	147
Gráfico 3 – Quantidade de alunos desligados do projeto “Ler o mundo”, por mês	158
Gráfico 4 – Valores e representações dos alunos sobre as línguas e culturas.....	219
Gráfico 5 – Quantidade e proporção de perguntas segundo o momento em que foram feitas, por grupo temático	222
Gráfico 6 – Nível de dificuldade das atividades.....	310
Gráfico 7 – Quantidade e proporção de descritores utilizados no projeto, por campo	326
Gráfico 8 – Quantidade de descritores mobilizados pelo projeto, por valor, por campo	327
Gráfico 9 – Descritores, por valor, por campo: comparativo Projeto <i>versus</i> CARAP	328
Gráfico 10 – Presenças dos campos nas etapas 2 e 3 do projeto.....	330

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grupos e número de alunos inscritos no projeto, por turma	115
Tabela 2 – Classificação das tarefas do Questionário inicial segundo sua natureza	149

LISTA DE SIGLAS

ACEDLE	Association de chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères
ADEB	Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFaLaC	Association Famille Langues Cultures
APICAD	Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance
ARWU	Academic Ranking of World Universities
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CARAP	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures
CELV	Centre européen pour les langues vivantes
CEP	Comitê de Ética da Pesquisa
COFECUB	Comité Français d'Evaluation de la Coopération Universitaire et Scientifique avec le Brésil
Comites-BH	Comitê de Imigração Italiana – Belo Horizonte
CsF	Ciência sem Fronteiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DIPROlinguas	Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas
DULALA	D'une langue à l'autre
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELAN	Effects of the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise
ELODIL	Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique
EMSLC	Escola Municipal Senador Levindo Coelho
EOLE	Éducation et Ouverture aux Langues de l'école
FLE	Francês Língua Estrangeira
HELB	Projeto História do Ensino de Línguas no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Intercompreensão
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ILR	Intercompreensão em Línguas Românicas
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
IsF	Idiomas sem Fronteiras
IsF-Inglês	Inglês sem Fronteiras
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LALIC	Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua estrangeira
LIBRAS	Línguas Brasileira de Sinais
LM	Língua materna
LSF	Langue des Signes Française
MIRIADI	Mutualisation et Innovation pour un réseau de l'Intercompréhension à Distance

PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
REDINTER	Rede Europeia de Intercompreensão
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UGA	Université Grenoble Alpes
UL2	Université Lumière Lyon 2
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
2.1 O ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA NO BRASIL.....	30
2.1.1 <i>Panorama do ensino de línguas na escola no Brasil</i>	30
2.1.2 <i>Objetivos do ensino de língua no ensino fundamental</i>	38
2.1.3 <i>Discursos sobre o ensino de línguas na escola</i>	43
2.2 ABORDAGENS PLURAIS	51
2.2.1 <i>Origens</i>	54
2.2.2 <i>Definição e tipos</i>	61
2.2.3 <i>Despertar para as línguas</i>	65
2.2.4 <i>Intercompreensão</i>	75
2.2.5 <i>CARAP: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures</i>	84
2.2.6 <i>Abordagens plurais no Brasil</i>	86
2.2.7 <i>Fundamentos pedagógicos mobilizados pelas abordagens plurais</i>	93
2.3 NOÇÕES QUE INSPIRARAM A CONCEPÇÃO DO PROJETO “LER O MUNDO”	95
2.3.1 <i>Contrato didático</i>	95
2.3.2 <i>Efeito Pigmaleão</i>	98
2.3.3 <i>Sentimento de autoeficácia</i>	100
2.3.4 <i>O afeto no processo educativo</i>	103
3 METODOLOGIA	107
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	107
3.2 A ESCOLA.....	108
3.3 PROJETO “LER O MUNDO”	110
3.3.1 <i>Estrutura geral</i>	111
3.3.2 <i>Alunos e grupos</i>	114
3.3.3 <i>Regras de participação</i>	116
3.3.4 <i>Regularidade das aulas e dinâmica no cotidiano da escola</i>	117
3.3.5 <i>“ritual” das aulas</i>	118
3.3.6 <i>Temática</i>	122
3.3.7 <i>Atividades</i>	123
3.4 DADOS DA PESQUISA: GERAÇÃO E NATUREZA	134
3.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE	140
3.6 ÉTICA DA PESQUISA.....	143
3.6.1 <i>Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)</i>	143

3.6.2 Nomes dos alunos.....	143
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	144
PARTE I – EFEITOS GERAIS DO PROJETO “LER O MUNDO”	144
4.1 A AUTOIMAGEM DOS ALUNOS NO INÍCIO DO ANO	145
4.1.1 Índícios de autoestima elevada	146
4.1.2 Contraponto: as justificativas	150
4.2 EXPECTATIVAS, PERMANÊNCIA E DESLIGAMENTOS.....	158
4.3 EFEITOS DO PROJETO – FORMAÇÃO HUMANA.....	162
4.3.1 O projeto “Ler o mundo” e as aulas regulares	162
4.3.2 As relações e o comportamento no âmbito do projeto “Ler o mundo”	164
4.3.3 Espaço de palavra	168
4.3.4 Diferenças entre o projeto “Ler o mundo” e as aulas regulares	171
4.3.5 O “ambiente” do projeto “Ler o mundo”	184
4.3.6 Efeito-mestre ou Effet-maître	186
4.3.7 Efeitos gerais observados nos alunos pela professora.....	189
PARTE II – OS TRÊS CAMPOS: SABERES, ATITUDES E APTIDÕES.....	192
4.4 CAMPO DOS SABERES	193
4.4.1 Diversidade linguística e cultural do mundo.....	194
4.4.2 Conhecimentos de ordem linguística, histórica e evolução das línguas	197
4.4.3 Conhecimentos gerais e de mundo	203
4.5 CAMPO DAS ATITUDES.....	207
4.5.1 Recepção positiva da alteridade	208
4.5.2 (Desejo de) busca pela alteridade.....	218
4.5.3 Assunção de uma identidade bi-plurilíngue.....	228
4.5.4 Apropriação das línguas	238
4.5.5 Autoestima.....	243
4.6 CAMPO DAS APTIDÕES.....	259
4.6.1 Acessar o sentido de um texto	259
4.6.2 Reconhecer e estabelecer relações entre as línguas.....	267
4.6.3 Saber memorizar e reproduzir conhecimento.....	269
PARTE III – ANÁLISE DAS ATIVIDADES	278
4.7 ATIVIDADES DE DESPERTAR PARA AS LÍNGUAS.....	280
4.8 ATIVIDADES DE INTERCOMPRENSÃO.....	297
4.9 ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES	309
4.10 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DESCRITORES DO CARAP UTILIZADOS NA CONCEPÇÃO DO PROJETO	326
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	332
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	343

REFERÊNCIAS	348
APÊNDICES.....	366
ANEXOS	376

1 INTRODUÇÃO

Como os portugueses conversavam com os espanhóis se um falava português e o outro espanhol e como fizeram o Tratado [de Tordesilhas]?
(Mel, aluna participante do projeto “Ler o mundo”)

Esta pergunta, feita por Mel, uma menina de 11 anos, parece-me bastante adequada para iniciar o capítulo de Introdução deste trabalho. Esta tese se inscreve no campo de estudo da didática do plurilinguismo, e o projeto aqui apresentado e analisado nasceu e foi realizado na escola onde estuda a criança que fez a pergunta acima – tão perspicaz quanto ela mesma e quanto a maioria dos alunos que passaram por mim nessa escola.

Muitas vezes, nós duvidamos da sagacidade dos nossos alunos, das crianças e dos adolescentes à nossa volta, e isso nos faz diminuir as doses de desafios que lhes oferecemos no dia a dia. Falo do desafio saudável, que faz pensar, que os faz deixar de lado o futebol e o celular¹ por quererem encontrar as respostas para as perguntas que lhes são apresentadas.

Além disso, muitas vezes também, a forma como subestimamos nossos jovens se intensifica, se eles pertencem a uma classe social desfavorecida. Há perguntas que a sociedade frequentemente repete quando fala sobre esses jovens: Que podem eles, se não gostam de estudar? Por quais assuntos vão se interessar, se só conhecem as coisas da comunidade deles? Qual será o seu futuro, se não gostam de ler? Como vão fazer faculdade, se só querem saber de matar aula?

Foi na tentativa de apresentar um posicionamento mais otimista diante da Educação e dos meus alunos (e, por extensão, de todos os alunos brasileiros) e de me desvencilhar dos discursos de deploração (FRIER, 1989) dominantes que levei a cabo esta pesquisa de doutorado. O que se apresenta nesta tese é uma experimentação realizada em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG), cuja quase totalidade dos alunos são moradores de um grande aglomerado subnormal² da cidade, a saber, o Aglomerado da Serra. O perfil dos alunos é o de crianças que sofrem os preconceitos do contexto socioeconômico a que pertencem: são rotulados de maus alunos, de desinteressados, de “burros”, de incapazes.

¹ Trata-se de exemplos reais vividos na escola em que o projeto foi realizado.

² Este é o termo utilizado pelo IBGE para se referir a “um conjunto constituído de, no mínimo, 51 (cinquenta e uma) unidades habitacionais (barracos, casas...) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa” (IBGE, 2010, p. 27), desde o Censo Demográfico 1991. Destaca-se que “a definição do conceito de aglomerado subnormal foi resultado de reuniões, realizadas no final da década de 1980, entre o IBGE, representantes da comunidade acadêmica e de instituições governamentais.” (IBGE, 2010, p. 26).

Um dos aspectos importantes desta pesquisa é o contexto educacional em que ela foi realizada. Segundo o IBGE, em Belo Horizonte existem 169 aglomerados subnormais, habitados por 489.281 pessoas, o que corresponde a 9,1% da população da metrópole. Os aglomerados subnormais são “áreas de difícil acesso e de identificação complexa” (IBGE, 2010a, Introdução) e são tratados como um problema, que, desde a década de 1950, “ganhou maior dimensão e complexidade” (IBGE, 2010a, Introdução) e, assim, “demandam políticas públicas especiais” (IBGE, 2010a, Apresentação). Por “políticas públicas”, entendem-se, entre outros, as políticas relacionadas às escolas que atendem às crianças que moram nesses aglomerados.

Da população de aglomerados subnormais na cidade de Belo Horizonte, 92,2% dos moradores estudam ou estudaram em uma escola pública (IBGE, 2010b). Atualmente, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é responsável pela formação escolar de mais de 200 mil estudantes, dos quais 113 mil estão cursando o ensino fundamental em uma das 178 escolas que atendem a esse nível de ensino³. A nível nacional, identifica-se proporção similar: no Brasil, o número de aglomerados subnormais é de 6.329, contando uma população de 11.425.644 de pessoas ou 6% da população do país. Segundo os dados referentes ao segundo trimestre de 2018, 82,3% das crianças brasileiras⁴ matriculadas no ensino fundamental são atendidas por escolas da rede pública de educação (IBGE, 2019) e essa proporção aumenta entre os moradores dos aglomerados subnormais: 86,9% estudam ou estudaram na rede pública (IBGE, 2013). Esses dados mostram que o contexto de realização desta pesquisa não é uma exceção no nosso país. Por isso, os resultados encontrados são um indício do que é possível ser feito junto a alunos desse contexto educacional e socioeconômico com o objetivo de promover práticas pedagógicas com resultados mais positivos e motivadores, tanto para os alunos quanto para os professores e gestores.

Com a tese, não pretendi e nem pretendo, em momento algum, negligenciar os problemas existentes nesta e em outras escolas de mesmo perfil e, menos ainda, minorá-los, como se não merecessem a atenção das autoridades e dos cidadãos. Ao contrário, com esta proposta de abordagem didática, coloco em evidência a importância de se aumentarem os investimentos – financeiro, de infraestrutura, de formação de professores, de atenção às famílias –, tanto das políticas públicas da cidade de Belo Horizonte, quanto de todos os atores educativos que se relacionam com os alunos cotidianamente, em suas diferentes formas de atuação na escola. O intuito deste trabalho é contribuir para que a Educação cumpra seu

³ Informações disponíveis no portal eletrônico da Prefeitura de Belo Horizonte, seção Educação. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>. Acesso em: 25 jan. 2020.

⁴ Moradoras ou não de aglomerados subnormais.

papel, tanto na esfera social quanto na esfera individual, oferecendo a cada aluno todos os recursos necessários para sua formação integral (pessoal, cognitiva, emocional, cidadã).

Nesse sentido, não é possível negligenciar o fato de que os discursos sociais circulantes, construídos e alimentados pela sociedade e pela imprensa, ao falar sobre determinados grupos sociais, têm grande poder sobre a forma como a sociedade enxerga tais grupos. Trata-se, muitas vezes, de discursos de estigmatização e de deploração, discursos que se preocupam em evidenciar o que há de negativo, insistir nos problemas, fracassos, carências e dificuldades e que, raramente, apresentam soluções ou jogam luz nas práticas positivas que buscam reverter ou transformar a situação. Frier (1989) deixa isso claro em sua análise do discurso midiático sobre o analfabetismo, na França, e outros estudos mostram como a sociedade constrói e/ou alimenta discursos de deploração e estigmatização, em diferentes âmbitos. No Brasil, esses discursos colocam obstáculos adicionais para as pessoas atingidas por eles, como mostram algumas pesquisas realizadas em diferentes áreas: a dificuldade de reinserção social de pacientes com hanseníase devido à estigmatização veiculada pelos discursos sobre a doença (LEITE, SAMPAIO e CALDEIRA, 2015); as dificuldades relacionadas à Educação Inclusiva (SCHILLING e MIYASHIRO, 2008); a exclusão social em processos de ocupação urbana (SILVA, 2008); as representações do Estado, da mídia, dos agentes de segurança e da população em geral sobre os presos (REDÍGOLO, 2012); as dificuldades de inclusão escolar de crianças filhas de presidiários (KOSMINSKY, PINTO e MIYASHIRO, 2005).

No que tange às crianças moradoras de aglomerados subnormais, em sua maioria negras ou pardas, pobres, desfavorecidas em diversos aspectos, essa situação não é diferente. Frier (1989) afirma que, por meio do discurso da imprensa, “observa-se o surgimento de um verdadeiro arquétipo, espelho do nosso inconsciente coletivo, refletindo todas as nossas representações do analfabetismo e dos analfabetos” (FRIER, 1989, p. 232)⁵. Assim como para o analfabetismo, há imagens e representações compartilhadas socialmente sobre quem são as crianças que frequentam as escolas públicas, como elas se comportam e quais são suas perspectivas de vida. E, normalmente, essa imagem não é positiva.

Nesse movimento entre a mídia e a sociedade, os discursos se retroalimentam e se fortalecem, colaborando para a manutenção de uma visão negativa da Educação Brasileira, o que não contribui para a modificação da situação atual. Da mesma forma, esse movimento

⁵ Tradução nossa. Texto original: *on assistera à l'émergence d'un véritable archétype, miroir de notre inconscient collectif reflétant toutes nos représentations de l'illettrisme et des illettrés.* (FRIER, 1989, p. 232)

circular dos discursos funciona como obstáculo para a elaboração de propostas e ideias que possam transformar essa realidade e oferecer aos alunos e professores melhores condições de ensino-aprendizagem, de trabalho e de relações no ambiente escolar. Em síntese, eles são um empecilho para que a qualidade do ensino e das condições da escola pública brasileira se aproxime do que está previsto nos documentos oficiais e do que se deseja para as crianças e adolescentes do nosso país.

É neste sentido que me posiciono nesta pesquisa: o que fiz neste trabalho foi focalizar as potencialidades dos alunos, estimular e valorizar suas capacidades e características positivas para que, vencendo as barreiras construídas para eles pela sociedade que os rodeia (e reproduzidas por eles próprios), eles percebessem que são capazes de mais do que imaginam e do que se diz sobre eles. Para isso, não foi necessário que eu o afirmasse o tempo todo: os próprios alunos, em um processo de autodescobrimento e autopercepção, foram, aos poucos, se dando conta de suas habilidades, capacidades e potencialidades. Favoreceu esse processo, o fato de o trabalho ter sido realizado em grupos pequenos e ter estimulado a construção de laços de confiança em um ambiente de respeito e propício à aprendizagem. Esse conjunto de elementos fez com que os alunos, paulatinamente, se permitissem viver a conquista de um novo espaço-tempo e se assumissem como indivíduos que constroem conhecimentos e que são capazes de aprender, de descobrir, de avançar e, sobretudo, de superar suas dificuldades. E, além de tudo isso, indivíduos capazes de ensinar aos outros aquilo que aprenderam.

O projeto “Ler o mundo”, como foi chamado, foi concebido, estruturado e realizado com base nas Abordagens Plurais (CANDELIER, 2000; 2003c; 2008), especificamente, o despertar para as línguas e a intercompreensão. Ao final do ano escolar, 41 alunos participavam do projeto, e são esses os alunos cuja participação, produção e dizeres são analisados neste trabalho.

Busquei propor uma prática que tocasse diretamente um problema recorrente que identifiquei nos alunos: baixa autoestima decorrente da autoimagem negativa que eles carregam. Essa autoimagem é marcada pela incapacidade e pela ausência ou insuficiência das qualidades para a realização de tarefas ou para alcançar determinados objetivos. As abordagens plurais, em sua base, propõem, no que tange ao aprendiz, a mobilização dos seus conhecimentos prévios, como elemento chave para a realização das atividades propostas. Essa premissa, por si só, justificaria o uso de tal abordagem, uma vez que ela favorece um olhar mais positivo do indivíduo sobre si mesmo, já que os próprios recursos são a chave de um desempenho positivo. Soma-se a isso o fato de o projeto “Ler o mundo” ter nas línguas o seu foco, o que permitiu aos alunos ter contato, muitos deles pela primeira vez, com a diversidade de línguas

do mundo. Os alunos também puderam acessar, por meio das línguas, elementos de outras culturas ou conhecer falantes das línguas trabalhadas.

Assim, apostei no potencial das línguas, em sua riqueza e diversidade, como instrumento de ampliação de horizontes, elemento crucial para favorecer nos alunos uma modificação positiva em sua maneira de enxergar a si mesmos, especialmente quando se veem inseridos em seu contexto socioeconômico e cultural. Além da autoimagem, os alunos são tocados em outros aspectos nesse processo de descoberta e de autodescoberta, como a construção de conhecimentos, de atitudes e de aptidões em relação à alteridade. Esses elementos favoreceram a construção e o fortalecimento da competência plurilíngue e intercultural dos alunos, objetivo central das abordagens plurais como proposta didática.

Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é investigar os benefícios das abordagens plurais na formação integral de pré-adolescentes de meio socioeconômico desfavorecido.

São objetivos específicos da pesquisa:

- 1) elaborar um projeto-piloto baseado nas abordagens plurais para um público de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada em meio socioeconômico desfavorecido;
- 2) descrever os benefícios desse projeto para os alunos, nos aspectos de sua formação integral e nos campos dos saberes, atitudes e aptidões;
- 3) analisar a adequação das atividades propostas no contexto da experimentação e propor pistas para o aperfeiçoamento das inadequações.

Esses objetivos estão em consonância com os objetivos do projeto DIPROlínguas⁶, no âmbito do qual esta pesquisa é realizada. Trata-se de uma cooperação científica franco-brasileira, composta por uma equipe de dez universidades, que “se dá por finalidade estudar o impacto de uma abordagem baseada nos elos de parentesco linguístico sobre a ampliação da capacidade de reflexão a respeito da linguagem”. Entre os objetivos do DIPROlínguas, destacam-se o segundo e o terceiro objetivos, a saber:

⁶ *Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa (DIPROlínguas)*. Programa CAPES-COFECUB, sob os registros Projeto nº 88881.143160/2017-01 (Capes) e número de projet 901/18 (Cofecub), pelo período 2018-2021. Parceiros brasileiros: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, MG), Universidade de São Paulo (USP, SP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, SP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB, PB), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, MG), Universidade Federal do Paraná (UFPR, PR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, RN), Universidade Federal de Uberlândia (UFU, MG). Parceiros franceses: Université Grenoble Alpes (UGA, Grenoble), Université Lumière Lyon 2 (UL2, Lyon). Professores responsáveis: Christian Degache, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Olivier Kraif. Página pública do projeto: www.miriadi.net/pt-pt/diprolinguas

- 2) Observar e analisar o impacto da abordagem ofertada na prática docente e no ambiente escolar:
 - Qual é a recepção por parte dos professores e das escolas, quais as necessidades observadas?
 - Que desdobramentos ocorreram nas aulas e nas escolas, quais foram as experiências exitosas e quais as resistências encontradas?
- 3) Observar e analisar o impacto da abordagem sob a perspectiva discente, em relação às representações de distância/proximidade e sobre as atitudes em relação à alteridade. (DIPROlinguas)⁷

Nesse sentido, esta pesquisa colabora na ampliação, diversificação e aprofundamento dos conhecimentos sobre as abordagens plurais no contexto brasileiro. Ela visa à apresentação de um projeto-piloto que seja passível de reutilização junto a outros alunos ou que sirva como inspiração para a produção de novos materiais e projetos de educação plurilíngue. Além disso, contribui para uma melhor compreensão dos “desdobramentos nas aulas e nas escolas” do uso das abordagens plurais.

Esta tese está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro, esta Introdução, que contém uma apresentação geral do tema da tese e os objetivos da pesquisa.

O Capítulo 2, Fundamentação teórica, apresenta o estado atual do ensino de línguas na educação básica no Brasil, seguido de um panorama teórico sobre as abordagens plurais e das noções que inspiraram a concepção do projeto “Ler o mundo”.

O Capítulo 3, Metodologia, contém a caracterização da pesquisa e uma descrição minuciosa do projeto “Ler o mundo”, seguidas da apresentação dos instrumentos de geração de dados utilizados na pesquisa e dos métodos de análise.

O Capítulo 4, Apresentação e análise dos dados, divide-se em três partes, que contém, respectivamente, uma análise dos efeitos gerais do projeto “Ler o mundo” sobre os alunos, seguida de uma categorização de outros efeitos observados, a partir dos campos dos *saberes*, das *atitudes* e das *aptidões*, e uma discussão sobre a adequação do projeto para o público-alvo e da sua relação com o quadro de referências para as abordagens plurais (CARAP).

O Capítulo 5, Discussão dos resultados, apresenta uma síntese comentada dos resultados apresentados no capítulo precedente, colocando em evidência as principais descobertas apontadas pelas análises e apresentando as contribuições práticas e teóricas da pesquisa para a área da didática das línguas.

⁷ Disponível em: www.miriadi.net/pt-pt/diprolinguas/o-projeto-e-os-seus-campos-actuacao. Acesso em: 18 mar. 2020.

O Capítulo 6, Considerações finais, contém uma reflexão sobre as limitações da pesquisa, os caminhos abertos por ela, as necessidades detectadas para o fortalecimento das abordagens plurais no contexto do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil e outras questões relevantes que a pesquisa suscitou.

Sendo eu, ao mesmo tempo, a pesquisadora e a professora responsável pela concepção e pela realização do projeto “Ler o mundo”, a escrita da tese apresenta uma alternância entre a 1ª e a 3ª pessoas do discurso. Na maior parte do texto, utilizo “eu” e “nós”, para apresentar os posicionamentos teóricos e as escolhas metodológicas feitas por mim, sempre sob a supervisão do orientador desta pesquisa. O pronome “eu” é utilizado, especialmente, no âmbito da estruturação do projeto “Ler o mundo” e da condução das aulas, executadas exclusivamente por mim. Essas ocorrências estão concentradas, notadamente no Capítulo 3. Nos Capítulos 4 e 5, de análise dos dados e discussão dos resultados, utilizo a 3ª pessoa para falar da minha atuação como professora. Esse recurso foi utilizado com o objetivo de estabelecer uma distância maior entre a pesquisadora e a figura docente. Esta última é considerada participante da pesquisa, na medida em que suas falas e ações são objeto de observação e análise.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apprend-on une langue uniquement pour communiquer avec les membres de la communauté voisine ou dans une perspective plus large d'ouverture du monde ?

(Louise DABÈNE, 1994a, p. 32)

O Capítulo 2 é dedicado à apresentação dos pilares teóricos que sustentam esta pesquisa. Ele se organiza em três seções.

A seção 2.1 descreve e discute o ensino de línguas no Brasil, no que se refere à educação básica, com foco especial no ensino fundamental, que é o público analisado neste trabalho. É apresentado um panorama histórico do ensino de línguas no país, em seguida, os objetivos desse ensino segundo os documentos oficiais e, por fim, uma discussão em torno do ensino de línguas nas escolas, levando em consideração diferentes perspectivas, apresentadas por estudos realizados anteriormente sobre essa temática.

A seção 2.2 se dedica às abordagens plurais, base da proposta didática analisada no âmbito dessa pesquisa. A seção apresenta as origens dessas abordagens, suas definições e tipos. Em seguida, detém-se na apresentação detalhada do despertar para as línguas e da intercompreensão, as duas abordagens plurais utilizadas para a concepção da experiência-piloto analisada neste trabalho. A seção se encerra com a situação das abordagens plurais no Brasil e uma breve contextualização teórica dos fundamentos pedagógicos mobilizados por elas.

A seção 2.3, por fim, é dedicada à apresentação e discussão das quatro noções que inspiraram a concepção do projeto “Ler o mundo”: o contrato didático, o Efeito Pigmaleão, a Teoria do Sentimento de Autoeficácia e o afeto no processo educativo.

2.1 O ensino de línguas na escola no Brasil

Esta subseção tem o objetivo de apresentar a situação atual do ensino de línguas no Brasil, com foco na escola básica, notadamente o ensino fundamental. A rede pública é focalizada, mas reflexões sobre a oferta de línguas na rede privada também são realizadas em alguns momentos. São apresentados e discutidos: a oferta de línguas na escola no curso do tempo, os objetivos desse ensino e os discursos sobre o ensino de língua(s) na escola na atualidade.

2.1.1 Panorama do ensino de línguas na escola no Brasil

Pensar a questão do ensino de línguas no Brasil implica remontar à chegada dos portugueses às terras brasileiras, em 1500. Desde esse momento da história do país, o contato de línguas

se faz presente de maneira nem sempre pacífica, e ativa as reflexões sobre dominação, imposição, colonização – das línguas, dos povos, das culturas, dos territórios.

Não traçamos aqui um histórico minucioso, como é possível encontrar, por exemplo, nos trabalhos do projeto História do Ensino de Línguas no Brasil⁸ (HELB), mas apresentamos um panorama geral, balizado por alguns marcos para a história do ensino de línguas no Brasil, utilizando como fonte principal de informações a Linha do Tempo apresentada por esse projeto⁹. O Quadro 1 apresenta esse panorama¹⁰.

Quadro 1 – Panorama do ensino de línguas no Brasil (séculos XV a XX)

Ano	Marco
1550 e 1553	Fundação dos dois primeiros colégios brasileiros, na Bahia e em São Vicente, pelos jesuítas. Ensinavam o português como língua estrangeira (os índios falavam o tupi). O segundo colégio oferecia aulas de gramática latina, mas apenas aos alunos mais capazes.
Final do século XVI	O latim era a base da formação da elite colonial.
1757: Diretório dos Índios	Proibição do ensino e uso do tupi. Instituição do português como única língua oficial do Brasil.
1759: Alvará de 28 de Julho	Instituição de aulas de gramática latina e de grego nas escolas.
1808: transferência da Corte Real para o Brasil	Inserção do ensino de línguas estrangeiras modernas no currículo escolar da corte: línguas francesa e inglesa (que gozavam de prestígio social e comercial), somando-se ao ensino de grego e de latim.
1857	Surgimento do Imperial Instituto de Surdos Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Criação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), ensinada apenas para homens, nesse instituto.
1881	Proibição do uso da Libras, em favor do Método Oral (Oralismo).
1889	As línguas inglesa e alemã passam a ser opcionais no currículo.
1892 e 1900	O ensino de inglês e alemão volta a ser obrigatório.
1911: Lei Rivadávia Corrêa (Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental)	Redução da carga horária dedicada ao ensino de línguas. Manutenção da obrigatoriedade do ensino de língua francesa. Estabelecimento da possibilidade de escolha de uma entre as duas línguas: inglês e alemão.

⁸ “A Revista HELB teve sua primeira edição publicada em 2007. Foi inicialmente concebida como um subproduto do Projeto História do Ensino de Línguas no Brasil da Universidade de Brasília (...). Trata-se de um periódico eletrônico com edição anual que oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo em língua portuguesa, seguindo o princípio da democratização mundial do conhecimento através da disponibilização digital gratuita do conhecimento científico ao público.” (HELB, Apresentação) Disponível em: www.helb.org.br. Acesso em: 25 jan. 2020.

⁹ Disponível em: www.helb.org.br/index.php/linha-do-tempo. Acesso em: 23 fev. 2020.

¹⁰ Para aprofundar nessa questão, cf. CHAGAS (1957).

1915: Reforma C. Maximiliano	Exclusão do ensino de grego do currículo. Aumento da carga horária de francês.
1925: Reforma J. L. Alves-Rocha Vaz	Aumento da carga horária de latim. Inserção do ensino facultativo de italiano.
1942: Reforma Capanema	Aumento significativo na carga horária do ensino de línguas. Manutenção do ensino de latim, francês e inglês e inclusão do ensino de espanhol.

Fonte: elaborado pela autora.

Desde 1942, último marco apresentado no Quadro 1, o ensino de línguas funcionou segundo a Reforma Capanema. Deste primeiro sobrevoos histórico, observa-se que o ensino regular no Brasil sempre contou com a presença mais ou menos representativa de diferentes línguas europeias: alemão, espanhol, francês, grego, inglês, italiano, latim. Nas diferentes épocas, essas línguas gozavam de prestígio científico, social ou econômico no Brasil ou foram transpostas do modelo educacional europeu, onde gozavam de tal prestígio.

O Quadro 2 apresenta o panorama do que poderia ser considerada uma segunda fase das diretrizes do ensino de línguas, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB), em 1961. São apresentados excertos dos textos mais recentes, a partir da LDB de 1961, no que tange à presença de outras línguas no currículo escolar e à língua de escolarização¹¹. As informações se referem ao 1º e 2º graus, atuais ensino fundamental e ensino médio, respectivamente.

Quadro 2 – Evolução das disposições oficiais sobre o ensino de línguas na escola básica (séc. XX e XXI)

Legislação	Ensino de outras línguas além do português	Língua de escolarização
LDB/1961 (Lei nº 4.024/1961)	<i>não dispõe</i>	“O ensino primário (...) só será ministrado na língua nacional. ”
LDB/1971 (Lei nº 5.692/1971)	“ Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o <u>ensino de línguas estrangeiras</u> e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.”	“O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. ”

¹¹ Também pode ser utilizada a expressão *língua de instrução* para designar a língua em que as aulas são ministradas na escola.

<p>LDB/1996 (Lei nº 9.394/1996)</p>	<p>“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série¹², o ensino de <u>pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição</u>” “O currículo do ensino médio observará (...) as seguintes diretrizes: será incluída <u>uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.</u>”</p>	<p>“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”</p>
<p>Lei nº 11.161/2005</p>	<p>"O ensino da língua espanhola, de <u>oferta obrigatória pela escola</u> e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio." "É <u>facultada a inclusão da língua espanhola</u> nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries." "A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no <u>horário regular</u> de aula dos alunos." "A rede privada <u>poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias</u> que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna."</p>	<p><i>não dispõe</i></p>
<p>Decreto nº 5.626/2005, regulamenta a Lei da Libras (Lei nº 10.436/2002)</p>	<p>“Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: (...) <u>apoiar</u>, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, <u>inclusive por meio da oferta de cursos</u> (...); ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos”</p>	<p>“Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no <i>caput</i>, as instituições federais de ensino devem: prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas”</p>

¹² A 5ª série corresponde ao atual 6º ano do ensino fundamental.

<p>LDB/2017 (Lei nº 13.415/2017)</p>	<p>“No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a <u>língua inglesa.</u>” “Os currículos do ensino médio incluirão, <u>obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</u>” “Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005” (Lei do Espanhol)</p>	<p>“O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.”</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

Como se observa, em um primeiro momento, os textos oficiais se eximem de dispor sobre o ensino de línguas, deixando a cargo das instituições escolares a decisão de quais línguas ensinar e em que condições. A LDB/1961 não menciona o ensino de línguas na escola básica, dando um passo para trás na promoção do plurilinguismo presente em momentos anteriores (Quadro 1) e fortalecendo cada vez mais o ensino de inglês, língua majoritariamente escolhida pelas escolas (HELB, Linha do Tempo). O texto da LDB/1971 faz referência a línguas estrangeiras, em caráter totalmente opcional, sem compromisso da escola em assegurar o ensino. Apenas na LDB/1996, fica estabelecida a obrigatoriedade do ensino de “pelo menos uma língua estrangeira moderna”, tanto no ensino fundamental quanto no médio, sem que se estabeleça qual língua será ensinada.

No que se refere à Lei nº 11.161/2005, conhecida por alguns como a “Lei do Espanhol”, este foi um capítulo peculiar da história do ensino de línguas nas escolas brasileiras, visto que houve numerosos debates e divergências, desde a publicação da lei até a sua revogação, em 2017, e continua gerando debates e reflexões nas esferas acadêmicas e escolares. Segundo Reis (2017), grandes foram as expectativas criadas pelos profissionais da área quando da publicação da lei, uma vez que ela representava, para este campo de trabalho, possibilidades de expansão. Entretanto, o texto da lei abria espaço para diferentes interpretações, o que ocasionou ações diferentes por parte das instituições educativas. A polêmica questão incluía as divergências da lei com a legislação vigente:

segundo a LDB/1996, as duas LEs a serem ofertadas pela escola, uma obrigatória e outra optativa, deveriam ser de escolha da comunidade escolar, mas a Lei 11.161/2005 determinava que uma delas deveria ser, obrigatoriamente, o espanhol. (REIS, 2017, p. 49-50)

Houve diferentes modos de implementação do ensino do espanhol, com vistas ao cumprimento da lei.

Afirmam os organizadores da obra *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*, em sua Apresentação, que aquele é um livro organizado

para mostrar um pouco do que aconteceu com o ensino de espanhol no Brasil depois dessa Lei [11.161/2005], e oferecer um panorama da situação, em um contexto que deveria ser favorável, em sintonia com as ações para a integração latino-americana, mas que se mostra tão tortuoso em afirmar essa língua enquanto componente curricular relevante para a formação de nossos alunos (BARROS, COSTA e GALVÃO, 2016, p. 13).

Esse trecho deixa transparecer a maneira conturbada como aconteceu a oficialização e a posterior desoficialização do ensino do espanhol como disciplina obrigatória nas escolas brasileiras, causando diferentes impactos nas diversas esferas: educação básica, pública e privada, educação tecnológica, universidades responsáveis pela formação de professores¹³.

A LDB/2017 desoficializa o ensino de espanhol, mas volta a estabelecer o ensino obrigatório da língua inglesa para os ensinos fundamental e médio, eliminando a possibilidade de escolha pela comunidade escolar. Pelo prisma do plurilinguismo, esse movimento é um retrocesso, que desincentiva e desencoraja as instituições de oferecer o ensino da língua espanhola, tendo em vista que tal oferta implica despesas financeiras e organizações mais complexas do tempo e espaço escolares. A LDB/2017 deixa claro o tratamento dado ao espanhol, a segunda língua estrangeira *sugerida* pelos documentos oficiais. Não se trata de um ensino obrigatório, e o ensino se fará, “de acordo com a disponibilidade” de diversos fatores, a cargo da instituição. Essa é uma forma de o Estado desvalorizar o espanhol e de não se responsabilizar pelo ensino de outra língua, enquanto deveria promover a educação linguística e integral dos estudantes.

No mesmo sentido, observa-se o texto do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, lei que reconhece a Libras como “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002) no Brasil. No decreto, há a regulamentação da aplicação da lei no espaço escolar, de forma a “garantir o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2005). No entanto, o texto é frágil e indica que as instituições devem *apoiar* o uso e a difusão da Libras, diferentemente da redação relativa ao ensino de língua inglesa, em que os termos utilizados são “de oferta obrigatória pela escola” ou “como disciplina obrigatória”, por exemplo. Essa nuance deixa clara a posição de desinteresse do governo brasileiro frente a essa língua, utilizada pelos Surdos brasileiros, reconhecida tão tardiamente e cujo ensino deve apenas ser *apoiado* pelas instituições escolares.

¹³ Para aprofundar nessa questão, cf. BARROS, COSTA e GALVÃO (2016), REIS (2017), LATTIES e KERSCH (2019), entre outros.

No que se refere às comunidades indígenas, o texto é mais claro ao *assegurar* a essas comunidades a utilização de suas línguas para promover a escolarização das crianças (LDB/1996 e LDB/2017), em consonância com o que está previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988). O texto da LDB/1996 acrescenta, no Título VIII – Das Disposições Gerais:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngüe** e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

(...)

Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - **fortalecer** as práticas sócio-culturais e **a língua materna** de cada comunidade indígena; (LDB/1996)

Nesse trecho, o texto faz referência a uma educação bilíngüe, sem especificar em que modalidades essa educação se fará nem quanto tempo de ensino será realizado em língua portuguesa e na língua da comunidade. Esses artigos integram um capítulo geral e abrangente do texto da lei, em que figuram também disposições sobre questões relacionadas à educação a distância, calendário escolar e ensino militar, o que indica que a educação indígena, que deveria ser tratada com cuidado e atenção pela lei brasileira, é colocada ao lado de outras questões com as quais não tem relação direta. Assim, as questões referentes à promoção da educação nas comunidades indígenas, à formação de professores, às modalidades de ensino, enfim, tais questões de extrema relevância não recebem o tratamento adequado no texto oficial. Isso estabelece uma contradição, pela forma, com o discurso que ele veicula: o de que a educação indígena é uma modalidade de educação que dá atenção às especificidades dessas comunidades, buscando *fortalecê-las, recuperar sua memória, reafirmar sua identidade*.

Além disso, depois de tantos séculos tendo suas línguas proibidas e desvalorizadas, é difícil imaginar como as diferentes comunidades indígenas (re)constroem o ensino de suas línguas. É necessário desconstruir uma tradição de silêncio e de opressão, vigente desde o momento em que uma lei oficial do império, o Diretório dos Índios (ARQUIVO NACIONAL, 1757), proíbe o ensino e o uso do tupi. Apesar de, em seu conjunto, apresentar disposições que visam à proteção dos índios, o texto os trata como “povos rústicos” que o governo tem o dever de “desterrar” da “barbárie dos seus antigos costumes” por meio da introdução do idioma da Nação conquistadora. E afirma que a prática adotada pelos “primeiros Conquistadores”, de estabelecer o uso da chamada “língua geral” (o tupi) foi uma “invenção verdadeiramente abominável, e diabólica” e que essa decisão fez com que os índios “permanecessem na

rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam” (ARQUIVO NACIONAL, 1757). Diante de uma tal representação, muito precisou e ainda precisa ser feito para que os povos indígenas recebam o respeito de que são dignos, por parte da sociedade e do governo brasileiros. Só nesse sentido é possível pensar em uma educação adequada, que leve em consideração todos os aspectos linguísticos e culturais dessas comunidades. E, em uma perspectiva de valorização e reconhecimento do seu papel na formação sócio-histórica, cultural e linguística do Brasil, será, então, possível pensar na inserção dessas línguas como componentes curriculares das escolas situadas fora das comunidades indígenas.

Se as considerações acima se vinculam à presença das línguas, sob diferentes formas, nos documentos oficiais, há um grupo que se destaca aqui pela sua ausência e pelo silêncio em torno delas: trata-se das línguas africanas. Apesar de não aparecem nos textos citados, elas têm grande interferência na língua portuguesa do Brasil no curso da história, em diversos aspectos: lexical, semântico, prosódico, sintático e na língua falada, como destaca Castro (2005). Os negros africanos escravizados no Brasil eram falantes de inúmeras línguas da família Níger-Congo, como quicongo, quimbundo, umbundo, iorubá. Em 2003, a Lei nº 10.639 modifica a LDB/1996, inserindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A lei prevê, no ensino fundamental e médio,

o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003, ART 26-A § 1º)¹⁴.

Mas, entre esses aspectos da “contribuição do povo negro”, a língua fica esquecida entre as áreas mencionadas no texto da lei.

Em síntese, é possível afirmar que as disposições sobre a presença das línguas na escola brasileira são vagas e imprecisas. São, também, desequilibradas, já que tratam diferentemente a língua inglesa, a língua espanhola, as outras possíveis “línguas estrangeiras modernas” que podem ser ofertadas, a Libras, as línguas indígenas, as línguas africanas, a elas atribuindo, implicitamente, valores distintos. Claramente, o ensino de Libras não é prioridade nas diretrizes da educação nacional. A oferta do ensino de línguas indígenas ou ações que fortaleçam essas línguas fora das escolas que atendem às comunidades indígenas não é prevista em nenhum documento oficial. As línguas africanas não são mencionadas nos documentos. O ensino de espanhol foi rebaixado, com a revogação da Lei 11.161/2005. As outras “línguas estrangeiras modernas” são referidas como um grupo amorfo, tratadas

¹⁴ Lei nº 11.645/2008 modifica a Lei nº 10.639/2003, incluindo o ensino da história e da cultura indígenas.

indistintamente, como se não tivessem especificidades ou não fossem mais ou menos pertinentes para o ensino no Brasil para estudantes lusófonos. E, por fim, a língua inglesa é tratada de modo singular, já que é normatizada e é objeto de ensino obrigatório para todos os estudantes brasileiros a partir do 6º ano do ensino fundamental.

2.1.2 Objetivos do ensino de língua no ensino fundamental

Na subseção precedente, foram apresentadas as disposições que regulamentaram e regulamentam o ensino de línguas nas escolas brasileiras, com base no texto das leis no curso do tempo. Nesta subseção, são apresentados os objetivos e diretrizes específicas indicados em outros documentos oficiais vigentes para o ensino fundamental, quais sejam: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – ensino fundamental – língua estrangeira (1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (doravante, DCNs) são as normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e do sistema de ensino. Nas DCNs, as línguas portuguesa e inglesa integram a Área de Linguagens, juntamente com as disciplinas de Arte e Educação Física. A partir das DCNs, a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) determina os conteúdos e competências a serem ensinados nas escolas. A BNCC apresenta o foco do aprendizado do inglês como língua franca, desvinculado de uma ou outra nação em que esta é a língua oficial, e, segundo o documento,

esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242).

Em seguida, referindo-se aos multiletramentos como uma segunda perspectiva para o aprendizado do inglês, o documento argumenta a favor de uma ampliação das possibilidades de circulação e participação do estudante no mundo social digital, por meio do aprendizado de inglês.

Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BRASIL, 2018, p. 242).

São propostos para o trabalho pedagógico os eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, explicitados separadamente no documento, mas “intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim

trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar” (BRASIL, 2018, p. 245). As competências específicas de língua inglesa para o ensino fundamental indicadas pela BNCC são:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, **inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.**
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. **Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.**
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2018, p. 246, grifo nosso)

Os trechos destacados entre as competências acima apontam para a importância atribuída à língua inglesa para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Como se verá adiante, a língua inglesa pode ser muito importante para o futuro profissional dos estudantes, mas não apenas ela. Além disso, a competência 3 faz referência a uma reflexão metalinguística a ser realizada pelos estudantes, inclusive citando “outras línguas”, mas não está claro que tipo de reflexão e como ela se dará, uma vez que as duas únicas línguas que compõem a Área de Linguagens do ensino fundamental são a portuguesa e a inglesa. Essa competência mencionada no documento está diretamente relacionada à proposta das abordagens plurais, mas, ela ainda não faz parte das práticas didáticas utilizadas no Brasil, nas escolas, como se verá adiante.

Na BNCC, na parte da Área de Linguagens dedicada à língua portuguesa, há uma breve menção à Libras, às línguas indígenas e a outras línguas diferentes do português, em que se chama a atenção para a importância de “conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística” (BRASIL, 2018, p. 70). Logo depois, há uma referência ao preconceito linguístico:

Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais,

crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares.

Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura. (BRASIL, 2018, p. 70)

Todas as notas explicativas relativas a esse trecho visam a esclarecer e destacar que as comunidades indígenas e outros grupos específicos têm o direito de assegurar a educação em sua própria língua e promover projetos de valorização da sua cultura. Mas essas referências não vão na direção de incluir ou valorizar tais línguas e culturas nas escolas que não pertencem a esses contextos específicos (comunidades indígenas ou cidades de fronteira internacional).

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), sua função é nortear a elaboração dos currículos nas instituições escolares. Alguns dos objetivos do ensino fundamental são definidos nesse documento nos seguintes termos:

- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p. 55)

Sabe-se que o estudo e conhecimento de línguas tem o potencial de favorecer essas atitudes, na medida em que proporciona ao indivíduo o contato com o outro, com práticas culturais diferentes das suas próprias. Esse contato permite a elaboração de novos questionamentos, de reflexões sobre si e suas próprias práticas e costumes. No entanto, observa-se que o tratamento dado às línguas nas práticas escolares pouco dialoga com esses objetivos.

No que se refere ao estudo da língua estrangeira, o discurso presente na BNCC orienta a valorização do conhecimento da língua como um todo, por meio da abordagem de diferentes eixos, que incluem a escrita e a oralidade, que busque desenvolver essas competências em equilíbrio, para permitir ao aluno um uso efetivo da língua. Apesar desse discurso da BNCC, o PCN – Língua estrangeira aponta que, na sociedade brasileira, o uso social da competência

oral da língua é muito reduzido. Assim, o documento argumenta que “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 20). O documento afirma ainda que,

com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira **parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer**. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, **é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato**. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna. (BRASIL, 1998, p. 20, grifo nosso)

Consideramos que a visão de língua apresentada neste documento é reducionista, que concebe a língua a uma mera ferramenta de acesso a determinadas informações (cabe considerar que muitas informações também são veiculadas por meios orais, como nos jornais televisivos, por exemplo). É questionável a proposição de que o uso das línguas está restrito à leitura de literatura técnica ou de lazer. Não nos esqueçamos de que o texto foi publicado em 1998, época em que o acesso a redes televisivas estrangeiras e à internet era mais difícil e caro. Tendo o PCN a função de guiar a elaboração dos currículos escolares, teria sido importante que sua concepção levasse em conta o momento de sua publicação, como o faz, mas que também fosse capaz de projetar, em alguma medida, as mudanças que estavam por acontecer. Talvez esse tipo de projeção não fosse possível à época, então, nesse caso, é fundamental que o texto se atualize para estar em consonância com a realidade vivenciada pelos brasileiros na atualidade. Nesse sentido, o que dizer das músicas, filmes, programas de televisão tão disponíveis e acessíveis a todos os níveis da sociedade brasileira nos tempos atuais, fruto da revolução digital vivida no mundo desde década de 2000? Toda a riqueza cultural e ampliação de horizontes, descritas e defendidas em outros documentos oficiais é deixada de lado por essa perspectiva que foca o ensino para atender “às necessidades da educação formal”, referindo-se exclusivamente aos exames de acesso à universidade e ao vestibular. Onde se encontram, nessa forma de apresentar o objeto “língua”, a reflexão metalinguística envolvendo a língua em estudo, a língua materna e outras línguas? E as questões de preconceito linguístico e das variantes? E o trabalho intercultural?

Em seguida, o texto continua justificando a escolha pelo foco na habilidade de leitura:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (**carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático** etc.)

podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela **função social das línguas estrangeiras no país** e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 21, grifo nosso)

Esse trecho coloca as condições estruturais e de funcionamento da escola como obstáculo para a promoção do estudo de todas as habilidades linguísticas (compreensão, produção, interação e mediação, orais e escritas). Esse posicionamento é questionável, na medida em que são as próprias diretrizes e leis que estabelecem a estrutura de funcionamento das escolas, a carga horária, a infraestrutura. Soma-se a isso a questão referente ao “pouco domínio das habilidades orais por parte dos professores”, que depõe contra os profissionais das escolas e coloca em xeque a qualidade da formação desses profissionais. Por extensão, questiona a qualidade das instituições de ensino superior responsáveis por tal formação – validadas, essas mesmas instituições, por mecanismos de avaliação do governo, o mesmo responsável pela elaboração do PCN. De maneira geral, depõe contra o próprio sistema de educação do país. Além disso, o documento se refere de maneira generalizante a uma “função social das línguas estrangeiras no país”, desconsiderando que as diferentes línguas têm diferentes estatutos e funções sociais no Brasil, e que algumas delas são a língua materna de cidadãos brasileiros, como as línguas indígenas e a língua espanhola, nas cidades de fronteira, por exemplo.

O texto continua fazendo considerações na tentativa de justificar a escolha pela leitura:

Isso não quer dizer, contudo, que dependendo dessas condições, os objetivos não possam incluir outras habilidades, tais como compreensão oral e produção oral e escrita. Importa, sobretudo, formular e implementar objetivos justificáveis socialmente, realizáveis nas condições existentes na escola, e que garantam o engajamento discursivo por meio de uma língua estrangeira. **Portanto, o foco na leitura não é interpretado aqui como alternativa mais fácil e nem deve comprometer decisões futuras de se envolver outras habilidades comunicativas.** (BRASIL, 1998, p. 21, grifo nosso)

Essas diretrizes, assim como os textos das leis discutidos na subseção precedente, são vagas e imprecisas. Elas não deixam claro para o professor como ele deve proceder para promover, apenas com foco na habilidade de leitura, um ensino que leve o aluno a "comunicar-se na língua inglesa (...) reconhecendo-a como ferramenta (...) para o exercício do protagonismo social" e a "utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar (...), posicionar-se, de forma ética, crítica e responsável" (BRASIL, 2018, p. 246), de forma a responder às diretrizes da BNCC.

Segundo algumas propostas pedagógicas, como algumas das abordagens plurais (cf. seção 2.2), por exemplo, a dissociação das habilidades pode favorecer o aprendizado ou ser uma etapa preparatória para o desenvolvimento de outras habilidades. Nesses casos, dissociar as

habilidades faz parte de uma proposta de ensino específica, desdobrado em mais de uma etapa, para atingir determinados objetivos pedagógicos. No entanto, nos documentos oficiais analisados, não há referências a essas práticas, o que permite a interpretação apresentada nos parágrafos precedentes e embasa a crítica aqui apresentada.

Para encerrar esta subseção, é possível dizer que, se no momento da redação desses documentos apresentados, especialmente os PCNs, as considerações que ali figuram tinham alguma pertinência, no momento atual elas estão defasadas. Isso se justifica pelas grandes mudanças tecnológicas e sociais pelas quais o Brasil passou nas duas últimas décadas. Esses documentos necessitam, portanto, de urgente atualização, de forma que estejam mais de acordo com a realidade do uso social das línguas. Se foram e são despendidos recursos – materiais, humanos, financeiros – para a inclusão do ensino de línguas como componente curricular obrigatório, é indispensável rever a concepção do objeto “língua” no qual se baseiam essas diretrizes e parâmetros.

Quando a língua é vista apenas sob o prisma de sua utilidade prática para a vida do indivíduo, e quando seu ensino é reduzido a uma única competência a ser desenvolvida, as consequências desse ensino podem ser muito negativas. Ao invés de estimular nos estudantes o desejo de aprender, estar em contato e aprofundar no estudo e reflexões sobre aquela e outras línguas, corre-se o grande risco de promover o efeito reverso: quantos brasileiros dizem ter aversão a línguas estrangeiras? Quantos desistiram de aprender por se sentirem incapazes, já que estudaram inglês durante toda a vida escolar, mas não conseguem se comunicar adequadamente? Quantos não se permitem estudar uma nova língua, “por ainda não saberem inglês direito”? Essa é a forma atual de promover o ensino de línguas nas escolas brasileiras, e suas consequências negativas são claramente sentidas na sociedade.

2.1.3 Discursos sobre o ensino de línguas na escola

Diante do panorama histórico do ensino de línguas no Brasil e dos objetivos traçados pelos documentos oficiais para promover esse ensino na escola, na atualidade, passamos a verificar a situação desse ensino-aprendizagem e o que se diz sobre ele.

No PCN – Língua estrangeira, encontram-se os seguintes dizeres:

Primeiramente, para que o ensino de Língua Estrangeira tenha uma função formativa no sistema educacional, deve-se encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem **deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola.** (BRASIL, 1998, p. 65, grifo nosso)

Uma frase dessa natureza em um documento oficial norteador da elaboração do currículo escolar para língua estrangeira é uma introdução muito peculiar, que, antes da construção do

objeto, já começa a destruí-lo. De fato, o texto do documento tem razão de se precaver contra as críticas pessimistas que lhe poderiam ser direcionadas, uma vez que a ideia de que na escola não se aprende inglês – ou que se aprende muito mal – é uma ideia muito difundida na sociedade. Destaca-se que os professores que atuam no ensino de inglês e outros atores educativos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem também fazem parte da sociedade e são rodeados por discursos dessa natureza também. Para compreender cientificamente a origem dessa precaução apresentada no PCN, buscamos trabalhos acadêmicos que investigam o funcionamento, os pontos fortes e as fragilidades do ensino e da aprendizagem de línguas nas escolas do Brasil. Todos os trabalhos encontrados têm como foco o ensino da língua inglesa, que é, como mencionado nas subseções precedentes, a única língua que é componente curricular obrigatório no Brasil.

Destaca-se aqui que o objetivo dessa seção não é tecer uma crítica à língua inglesa em si. Sob a perspectiva das abordagens plurais, à qual este trabalho se filia, as línguas não têm uma organização hierárquica de importância e valor, pelo contrário: são observadas sob um mesmo paradigma geral, que coloca todas as línguas e seus falantes em posição de igualdade (CANDELIER, 2003c).

Por parte dos alunos, pesquisas mostram que há diferentes percepções da forma como a língua inglesa é ensinada na escola e da sua relação com essa língua. Azzari (2013) mostra que, entre os 23 alunos do ensino fundamental participantes da pesquisa realizada em uma escola pública na região de Campinas (SP), o inglês é visto como língua franca, instrumento de comunicação com qualquer estrangeiro que venha ao Brasil, e, portanto, eles devem aprendê-la, para terem condições de participar dessa comunicação. Os alunos demonstram, ainda, receberem um ensino “marcadamente tradicional, guiado por uma visão sistêmica de língua” (AZZARI, 2013, p. 95). No que se refere aos elementos culturais,

referem-se a querer (ou não) saber mais sobre “uma” cultura, aquela “típica” (?) do falante nativo da LI [língua inglesa]. (...) alguns alunos inclusive parecem sustentar o modelo de “falante nativo ideal” cuja pronúncia deveria ser imitada, reproduzida, vendo nisso um indicador de progressão na aprendizagem (AZZARI, 2013, p. 95).

Com relação ao que pensam sobre o ensino de língua inglesa que recebem nesta escola, 52% dos alunos participantes concordam com a afirmação “Ter duas aulas semanais é pouco pra sentir que aprendeu” e 30% consideram o ensino de língua inglesa “‘fraquinho’ e aprende-se pouco; deveria ser mais ‘avançado’”. Ainda, 48% dos alunos discorda de que o inglês seja fraco e 22% não revelam preocupação quanto ao ensino ser forte ou não.

Azzari (2013) busca observar a relação entre o que se prevê nos documentos oficiais e a prática na escola em que realizou a pesquisa, buscando perceber a apropriação dessas orientações pelos professores. Ela conclui que,

no contexto escolar em que se inserem os participantes deste estudo, o ensino de inglês ainda parece ser guiado por premissas distantes do que orientam os documentos oficiais para o Ensino Fundamental. (...) há mais de uma década os PCNs preconizam o ensino de LE sob uma perspectiva sociointeracionista, discursiva e pluralista, com vistas à formação para a participação cidadã (AZZARI, 2013, p. 95).

Apresentando resultados na mesma direção, a pesquisa de Marreiro (2012) foi realizada junto a duas professoras de duas escolas públicas (uma estadual e uma municipal) da cidade de São Paulo. Em seu trabalho, a autora mostra que uma das professoras participantes observa uma diferença significativa entre a forma como os alunos enxergam as aulas de inglês: os da 5ª série (atual 6º ano) demonstram gostar das atividades e apresentam uma postura positiva, se envolvendo nas aulas, que são mais lúdicas, segundo a professora. Segundo ela, há uma mudança brusca e significativa entre o comportamento e interesse dos alunos pelas aulas de inglês, entre a 5ª série e os outros anos. Ela afirma que, a partir do ano seguinte (a 6ª série), os alunos

começam a se revelar, **eles acham que não são capazes de aprender (...)** Eles criam um bloqueio. (...) **Eles acham que não vão aprender** e também não prestam atenção. Aí uma quantidade mínima de alunos se esforça para aprender alguma coisa. **Sétima [série] e oitava [série] começa a piorar** (Professora Rosa *apud* MARREIRO, 2012, p. 98, grifo nosso).

Nessa passagem, observa-se que a professora atribui a mudança sensível dos alunos de um ano para o outro a um elemento importante, grifados na passagem acima: trata-se de elementos relativos à autoimagem construída pelos alunos. Esses alunos, de idade entre 11 e 15 anos, aproximadamente, estão na pré-adolescência e adolescência, passando pela puberdade, fase delicada da vida, frequentemente marcada por conflitos, desconfortos de ordem física, psicológica, emocional, social. Françoise Dolto (2007) propõe a imagem do caranguejo para retratar essa fase da vida: o caranguejo tem uma carapaça, que o protege, mas, para crescer e se desenvolver, ele precisa se despojar da carapaça antiga para que uma nova cresça. Entretanto, nesse período intermediário, ele fica sem carapaça e, portanto, se encontra em situação vulnerável. A analogia reside nas diferentes fases da vida no indivíduo: durante a infância, ele está protegido; na adolescência, em que se despoja da condição de criança, sob a constante proteção dos pais, precisa construir sua própria defesa, aprender a lidar com as transformações do corpo, e passa por um período em que se sente vulnerável; com o tempo, ao “dominar” novamente suas emoções, estabelecer suas defesas, pode-se dizer que está na idade adulta e que está, novamente, protegido. No trecho citado acima, a professora entrevistada demonstra uma clara percepção das mudanças sofridas pelos

adolescentes nesse período da vida, que corresponde, exatamente, aos anos escolares citados: no 6º ano (5ª série), os alunos têm 11-12 anos e ainda estão muito vinculados a uma estrutura de vida mais ligada à infância. A partir do 7º ano (6ª série) em diante, os alunos estão no período da adolescência, em que afloram as questões mencionadas acima. A vulnerabilidade que os alunos apresentam nesse período apresenta impactos que a professora interpreta como “um bloqueio”, e, em certa medida, em uma transformação negativa da autoimagem, já que “eles acham que não são capazes de aprender (...) Eles acham que não vão aprender”. Esse é um dos pontos de maior interesse da presente pesquisa e será discutido mais adiante (subseção 2.3.3 e no capítulo 4).

Por meio das entrevistas realizadas, Marreiro (2012) também depreende elementos que apontam, por parte de uma das professoras, para uma visão tradicional de cultura, que relaciona essa noção a um limite territorial e a um povo e suas tradições. Também é objeto das entrevistas o material usado para as aulas, e uma das professoras afirma que “gosta muito do material e busca utilizá-lo em todos os bimestres, contudo, nem sempre tem êxito, pois os alunos encontram muitas dificuldades para acompanhá-lo” (MARREIRO, 2012, p. 63).

Diante dessas situações e das questões que orbitam em torno do ensino-aprendizagem de inglês na escola, baseando-se na análise de documentos e em outras pesquisas científicas, Silva (2018) conclui que esse conjunto de elementos demonstra

a ineficiência da nossa educação básica em formar alunos proficientes em língua estrangeira bem como a desigualdade do acesso à educação por parte dos alunos brasileiros em função de classe social, renda e região em que vivem, demonstrando a necessidade de programas de proteção social (SILVA, 2018, p. 32).

As crenças retratadas nos trabalhos citados nesta subseção apontam para elementos sobre os quais se debruça a presente pesquisa. Um desses elementos é a visão de língua veiculada e transmitida no processo de ensino-aprendizagem: os alunos têm uma visão que, por um lado, está em consonância aos textos institucionais, que apontam uma visão do inglês como língua franca (BRASIL, 2018). Ao mesmo tempo, a visão dos alunos se distancia desses mesmos textos, que pregam um ensino sociointeracionista (BRASIL, 1998), diferentemente do que se ensina nas escolas, em que se identifica um ensino muito tradicionalista, partindo de uma visão de língua como um sistema fechado (AZZARI, 2013). Outro elemento que guarda relação estreita com a visão de língua é a forma de conceber a cultura, e vê-se que há uma diferença significativa entre o que afirma uma das professoras entrevistadas por Azzari (2013) e as orientações dos textos oficiais, visto que estes últimos apontam para um ensino-aprendizagem que considera que “as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (BRASIL, 2018,

p. 245). Ainda um elemento relevante é o aspecto da autoestima, retratado no depoimento da Professora Rosa sobre os alunos (MARREIRO, 2012). Sua percepção é de um percurso de aprendizagem de língua marcado, no início, pelo entusiasmo e participação nas aulas e que se transforma em uma trajetória marcada pelo desinteresse e pela crença de que não vão aprender, *de que não são capazes de aprender*. Esse depoimento explica, em certa medida, a precaução do texto introdutório ao PCN – Língua estrangeira, sobre a necessidade de “encontrar maneiras de garantir que essa aprendizagem deixe de ser uma experiência decepcionante, levando à atitude fatalista de que língua estrangeira não pode ser aprendida na escola” (BRASIL, 1998, p. 65).

Observa-se que há uma série de discursos que estão intimamente relacionados, dialogando e se imbricando, nas diferentes esferas: a dos textos institucionais, a social, a do ambiente escolar, a dos próprios alunos. Em uma análise breve, observa-se que são discursos em sua maioria pessimistas, que retratam um ensino de língua frágil e pouco eficaz. Fica claro que os objetivos de ensino de língua previstos nos documentos oficiais não são plenamente atingidos, e é possível identificar discrepâncias entre as orientações oficiais e a realidade encontrada na prática, nas escolas. Essa discrepância se justifica por fatores muito diversificados, relacionados a uma complexa teia de elementos, que envolve os alunos, os professores, a formação de professores, as diretrizes oficiais, a infraestrutura da escola, entre outros¹⁵.

Tendo em vista essas crenças e esses resultados, coloca-se em questão a forma como tem sido conduzido o ensino de inglês nas escolas, sobretudo públicas, que foram o objeto dos trabalhos apresentados acima. Além das questões internas à escola pública, Finardi (2014) também aponta para grandes discrepâncias encontradas entre as redes pública e privada de ensino e inclui também considerações sobre as escolas privadas de idiomas, que também são responsáveis pela formação linguística de parte da população. A autora destaca que tal discrepância se relaciona às diretrizes nacionais, que colocam a competência de leitura como principal objetivo do ensino de inglês na educação básica, enquanto as escolas de idiomas, privadas, reservadas àqueles que podem pagar, têm a liberdade de proceder como desejam, e investem principalmente nas habilidades orais.

A discrepância descrita acima insere-se em uma discussão mais ampla, que envolve as representações sociais sobre o ensino-aprendizagem de línguas, notadamente para a classe mais baixa da população. Essas representações são alimentadas pelos discursos sociais

¹⁵ Para aprofundar nessa questão, cf. SILVA (2018), LIMA (2011), GIMENEZ, JORDÃO e ANDREOTTI (2005), entre outros.

sobre essa classe e, por sua vez, os retroalimentam, fortalecendo-os. É importante propor questionamentos e discussões, na área da Educação, sobre como conscientizar a população, sobretudo a das classes mais baixas, sobre a importância da aprendizagem de línguas e dos benefícios que esse conhecimento pode trazer para a vida do indivíduo. Essa ainda não é uma questão social no Brasil e, portanto, não é reivindicada nem pelos alunos e suas famílias, nem pelos professores.

No sentido das ideias expostas nos parágrafos anteriores, é possível identificar uma elitização da aprendizagem do inglês e de outras línguas no Brasil, para as crianças em idade escolar (PINHEIRO-MARIZ e LIRA, 2017; SILVA, 2018). As crianças que frequentam a escola pública – e que geralmente pertencem às classes mais baixas – têm acesso apenas ao ensino de língua oferecido pela escola e não têm recursos financeiros para pagar cursos particulares em escolas de idiomas. As crianças que frequentam as escolas regulares da rede privada acessam um ensino de língua que recebe maior investimento e, além disso, geralmente vêm de famílias que dispõem de recursos financeiros para pagar cursos extraescolares, incluindo escolas de idiomas, para reforçar o aprendizado de inglês adquirido na escola ou para incluir outros idiomas ao seu repertório linguístico.

Nesse sentido, referindo-se ao ensino do inglês no sistema escolar, Silva (2018) afirma que

há pelo menos duas grandes barreiras ao ensino de línguas estrangeiras: a primeira, a elitização, uma vez que o acesso e a qualidade do ensino estão associados ao ensino privado, já que não são garantidos pela esfera pública; a segunda, a ideia de língua enquanto sistema, promovida no precário percurso do ensino de LE no Brasil que, em geral, privilegiou as capacidades de leitura em detrimento das capacidades de produção e compreensão orais, tanto pelo contexto social de um país subdesenvolvido e continental, como pela falta de preparação dos professores, de materiais, além da baixa importância dada a esse tipo de ensino (SILVA, 2018, p. 38).

Tanto a elitização quanto o ensino precário de inglês na escola têm implicações nos outros níveis de escolarização, especialmente quando se analisa o conhecimento de línguas dos estudantes e professores de ensino superior. Um exemplo são as questões relacionadas à internacionalização do ensino superior do Brasil, que foi objeto de grandes investimentos do governo brasileiro a partir do ano de 2011. Nesse ano, o governo brasileiro lançou o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), que disponibilizava cem mil bolsas de mobilidade para instituições de ensino superior em todo o país. Na última década, várias pesquisas foram realizadas em torno desse programa e de outros, que decorreram dele, como o Idiomas sem Fronteiras – Inglês (IsF-Inglês) e o Idiomas sem Fronteiras (IsF).

Tais pesquisas analisaram diferentes aspectos relacionados à pretendida internacionalização, entre os quais se encontra o conhecimento de línguas pelos candidatos à mobilidade. De

acordo com Finardi e Guimarães (2017), algumas universidades não tinham experiência com o envio de estudantes e pesquisadores para outros países e precisaram tomar medidas para se adequar às diretrizes do CsF, que não levou em consideração, na fase inicial, a questão do conhecimento de outras línguas, elemento fundamental para a partida de um estudante para um país não lusófono. Segundo os autores, no início do programa, houve uma grande busca por intercâmbio acadêmico em universidades de Portugal e da Espanha, e isso se justifica pela proximidade linguística entre as línguas faladas nesses países e o português brasileiro. A partir dessas estatísticas, o governo enxergou a necessidade de se investir no ensino de línguas e implementou o IsF-Inglês, em 2012. Com o passar do tempo, viu também a necessidade de se ampliar a oferta de idiomas, para abarcar também a mobilidade para outros países, não anglófonos. O governo expandiu a oferta, e o IsF-Inglês transformou-se em Idiomas sem Fronteiras, abrangendo as seguintes línguas: alemão, espanhol, francês, italiano, inglês, japonês e português como língua adicional.

Alguns autores (FINARDI e GUIMARÃES, 2017; SILVA, 2013) assinalam a falta de domínio de outras línguas pelos estudantes e pesquisadores das universidades como uma dificuldade que impacta nos esforços de internacionalização do ensino superior brasileiro. Isso fica claro, não apenas nas ações relacionadas à mobilidade, mas também no que se refere à produção acadêmica, que se concretiza e é mensurada pela publicação de textos científicos. A baixa proficiência em outras línguas coloca o Brasil em posição desfavorável se comparado a outros países, segundo determinados modelos utilizados atualmente para essa classificação, os *rankings*: “apesar de o Brasil ter a 13ª maior produção acadêmica mundial, essa produção não é bem avaliada (qualitativamente), principalmente devido ao idioma no qual ela é produzida e circula” (FINARDI e GUIMARÃES, 2017, p. 614). Atualmente, apenas cinco universidades brasileiras figuram na lista das 500 melhores universidades do mundo, segundo o ARWU¹⁶ (*Ranking* de Xangai, 2020), sendo que uma aparece entre as 150 primeiras e as outras quatro estão entre a 300ª e 500ª posições. A falta de publicação acadêmica em outras línguas reduz o alcance das pesquisas brasileiras, que atingem menos leitores de outras comunidades científicas.

Estamos cientes de que há opositores e críticos dos *rankings* e que os critérios desse instrumento de avaliação não são consensuais. Também sabemos que os *rankings* fortalecem, em certa medida, a cultura de valorização da língua inglesa, em detrimento das outras línguas, no fazer científico. Mas esse tema não fará objeto de discussão neste trabalho. Citamos os *rankings* no intuito de oferecer uma dimensão da posição do Brasil no cenário

¹⁶ *Academic Ranking of World Universities*

acadêmico internacional segundo os parâmetros atuais e fomentar a discussão em torno das novas possibilidades oferecidas por uma visão mais abrangente do acesso às línguas do mundo.

Para sanar ou reduzir os impactos da falta de proficiência dos alunos de ensino superior nos esforços de internacionalização, o governo brasileiro tomou providências, e o IsF, que foi criado a partir das lacunas do CsF, notadamente o baixo nível de proficiência em inglês dos candidatos, tornou-se um programa independente. Ele é, possivelmente, “o programa de internacionalização mais importante do governo brasileiro nos últimos tempos” (FINARDI e GUIMARÃES, 2017, p. 604). Note-se, no entanto, que o IsF representa um esforço significativo em vários níveis, esforço que poderia ser menor ou que teria potencial para atingir um público ainda mais amplo, se fosse antecedido por uma base linguística realizada nas primeiras etapas da escolarização. Como mostram Amorim e Finardi (2017), os interesses e objetivos de internacionalização do ensino superior estão em descompasso com as diretrizes para o ensino de línguas promovidas na educação básica que, como visto anteriormente, tem seu foco na habilidade da leitura (BRASIL, 1998), e apenas em língua inglesa.

Foi possível perceber, por meio do sobrevoo histórico apresentado no início do capítulo, que muitas línguas já integraram o currículo escolar, não apenas isoladamente, mas inclusive dividindo a carga horária com outras línguas, clássicas ou modernas. O mesmo não se observa na atualidade, em que o inglês é a única língua integrante do currículo escolar de maneira obrigatória.

Por meio da análise dos objetivos apontados pelos documentos oficiais, depreendeu-se que o ensino do inglês nas escolas atualmente é norteado pela habilidade na leitura, e isso se justifica, segundo os textos oficiais, por razões de cunho pragmático, social e de infraestrutura das instituições educativas.

Os discursos apresentados sobre o ensino escolar do inglês na atualidade mostram que há um distanciamento entre as diretrizes de ensino fornecidas pelos documentos oficiais e a prática encontrada nas escolas. Identificou-se, também, um descompasso entre o que se prevê para o ensino básico e as demandas das universidades no que se refere à proficiência em línguas, especialmente no que tange aos esforços de internacionalização do ensino superior brasileiro. Observou-se, ainda, que seria necessário, na escola básica, oferecer aos alunos uma base linguística que esteja em maior consonância com essa demanda que se amplia na fase seguinte de escolarização.

2.2 Abordagens plurais

A base linguística à qual nos referimos no fim da subseção anterior pode ser promovida por meio de uma “educação linguística geral” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 238). Um tal modelo de educação linguística seria responsável por uma sensibilização das crianças brasileiras, desde os primeiros momentos da escolarização, à diversidade linguística, levando-as a construir, desde pequenas, reflexões metalinguísticas e estratégias de aprendizagem de línguas. Essa educação linguística geral envolve, necessariamente, uma reflexão sobre o contato dos alunos com as diferentes línguas, sobre as línguas do seu entorno, bem como aquelas com as quais teve e tem diversos tipos de contato, exposição e representação. É nesse âmbito que se insere o projeto DIPROlínguas, ao qual a presente pesquisa está vinculada. O projeto DIPROlínguas pretende estudar as modalidades de uma “educação linguageira”, “baseada nos elos de parentesco linguístico”, considerando

as línguas de escolaridade (português e francês), de outras línguas românicas e de línguas presentes no entorno dos alunos: línguas de herança, línguas do substrato (indígenas, regionais), línguas de sinais (Libras, LSF), línguas dos migrantes e outras línguas adicionais (DIPROlínguas, grifos no original).

Em todos os documentos oficiais para a educação no Brasil, fica evidenciado o aspecto “singular” da abordagem utilizada no ensino de línguas nas escolas do país, conforme definição de Michel Candelier (2003c):

Nós chamamos abordagens plurais uma prática pedagógica na qual o aprendiz trabalha simultaneamente com várias línguas. (...) Inversamente, uma abordagem singular será uma prática em que o único objeto é uma língua e uma cultura particulares, tomada isoladamente. (CANDELIER, 2003c, p. 19-20)¹⁷

Nesta seção, passamos a explorar o campo das abordagens plurais, que podem, em certa medida, responder a algumas das lacunas atuais do ensino de línguas na escola básica no Brasil¹⁸.

Tomando como base a definição das abordagens singulares, apresentada acima, entende-se que, quando recebe o ensino por meio dessa abordagem, o aprendiz é levado a apreender os elementos da língua-alvo seja pela memorização, construção da lógica estrutural interna à

¹⁷ Tradução nossa. Texto original: *Nous appelons approche plurielle une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues. (...) A l'inverse, une approche singulière sera une approche dans laquelle le seul objet est une langue ou une culture particulière, prise isolément.* (CANDELIER, 2003c, p. 19-20)

¹⁸ Para aprofundar na questão da paisagem linguística do Brasil e da inserção curricular das abordagens plurais, cf. SILVA (2013).

língua ou outros recursos, mas raramente em comparação com a sua língua materna e, ainda menos, em comparação com outras línguas. De acordo com Broch (2012),

na maioria das vezes este [o ensino de uma língua] se caracteriza pela falta de integração entre os professores de línguas, que, devido a uma formação compartimentada, acabam reproduzindo o modelo tradicional, caracterizado pelo ensino isolado de uma LE (BROCH, 2012, p. 78).

Fica claro que, no Brasil, a abordagem singular é a que mais tem espaço no ensino de línguas, uma vez que nem os documentos nem as práticas que foram objeto de pesquisas apontam para o uso de outras línguas no processo do ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola. Como se verá a seguir, diferentemente da abordagem singular, as abordagens plurais levam em consideração o repertório linguístico do aluno, seus conhecimentos já adquiridos e seu patrimônio cultural, na construção dos conhecimentos de novas línguas.

A argumentação a favor das abordagens plurais se fortalece quando nos damos conta de que “o pensamento ocidental sobre as línguas, o pensamento historicamente dominante – e mesmo hegemônico – sobre as línguas buscou, principalmente, aprisionar as energias languageiras em categorias limitadoras, artificiais, ideológicas” (BLANCHET, 2016, p. 36)¹⁹. Philippe Blanchet (2016) propõe a Teoria do Triplo Aprisionamento²⁰, em que as línguas se apresentam como entidades fechadas em três dimensões: lógico-matemática; sociopolítica; étnico-nacional.

O aprisionamento lógico-matemático tecnicista se funda na prática dos primeiros pensadores gregos que, desejosos de analisar a língua, ignoraram a realidade sociolinguística e geraram uma língua artificialmente registrada, com a finalidade de encontrar suas regularidades. Partindo dos princípios lógicos da filosofia, abandonaram a análise descritiva da língua e passaram à análise prescritiva. O resultado desse movimento é uma visão das línguas como códigos fechados, com funcionamento próprio, que não podem se decodificar mutuamente. Essa análise das "práticas linguísticas sob a forma de línguas homogeneizadas, fechadas, artificializadas" (BLANCHET, 2016, p. 37) perdurou no mundo ocidental e se estendeu ao mundo colonizado pelos países europeus, como o Brasil.

O aprisionamento sociopolítico, por sua vez, diz respeito a uma relação intrínseca entre o poder sociopolítico e a dominação das práticas sociolinguísticas. O grupo dominante, em uma sociedade, tem práticas sociolinguísticas com determinadas características e, por ser esse o

¹⁹ Tradução nossa. Texto original: *la pensée occidentale sur les langues, la pensée historiquement dominante — et même hégémonique — sur les langues, a principalement cherché à enfermer les énergies langagières dans des catégories limitatives, artificielles, idéologiques.* (BLANCHET, 2016, p. 36)

²⁰ *Théorie du triple enfermement*

grupo responsável por definir os critérios de poder e prestígio, uma variante da língua foi escolhida para representar a prática adequada da língua. A variante escolhida foi, naturalmente, aquela praticada por esse grupo, o que gera, em um círculo vicioso, o processo de retroalimentação entre o poder de dominação e o poder linguístico. A consequência é o aprisionamento da língua em uma norma de prestígio, que exclui todas as outras práticas sociolinguísticas. Nesse sentido, o aprisionamento sociopolítico é discriminatório, uma vez que busca manter a língua pura, livre de misturas, criatividade e diversificação. No Brasil, a norma culta padrão do português brasileiro ocupa esse lugar de prestígio.

O aprisionamento étnico-nacional "biologizante", por fim, faz referência à identidade de um país (ou uma nação, já que esse movimento tem origem no século XIX, quando da formação dos Estados nacionais), em que a língua tem um papel muito importante no estabelecimento da "unidade nacional". Nesse sentido, buscou-se estabelecer a homogeneização de uma das línguas faladas no país, que passa a ser considerada a "língua nacional", única, padronizada pelas regularidades (remontamos aos dois aprisionamentos precedentes), com o objetivo de opô-la, pelas diferenças, às línguas dos países vizinhos. Esse movimento é tão artificial quanto os dois anteriores, na medida em que apaga a diversidade das línguas existentes no território nacional e, sobretudo, a diversidade das práticas sociolinguísticas, quando se trata de uma língua específica (aprisionamento sociopolítico). No Brasil, o português brasileiro ocupa o lugar de língua nacional, e toda a diversidade linguística do território é apagada, sendo o Brasil considerado, por muitos, um país monolíngue.

A partir dessas três dimensões de aprisionamento apresentadas por Blanchet (2016), as línguas se tornam de difícil acesso a grande parte da população e, em torno delas, cria-se uma atmosfera de imobilidade e norma, fazendo-se crer que apenas falantes nativos monolíngues podem dominá-la e utilizá-la adequadamente. Na contramão desta concepção, que encerra as línguas em compartimentos separados, as abordagens plurais buscam desfazer as fronteiras limitantes entre as línguas, mostrando que todos podem acessá-las, e que tal acesso se dá mais facilmente quando o indivíduo mobiliza os diferentes conhecimentos de que dispõe para construir novos conhecimentos sobre outras línguas.

Neste trabalho, não focalizaremos a ampla discussão que leva determinados pesquisadores a utilizar, de um lado, os termos *língua materna*, *língua fonte*, *L1*, e, de outro, *língua estrangeira*, *língua adicional*, *língua alvo*, *L2* para se referir às línguas que permeiam e atravessam a trajetória de vida de um indivíduo. Apoiando-nos nas reflexões de Dabène (1994a), utilizaremos a designação *língua materna*, entendendo que essa expressão designa, em seus dizeres, "um conceito composto" (DABÈNE, 1994a, p. 19). A autora considera três conceitos na composição da noção de *língua materna*: 1) o falar vernáculo, aquele que

representa para o indivíduo o primeiro contato com a linguagem; 2) a língua de referência, inculcada pela escola, em seu aspecto normativo, aquela em que a maior parte dos conhecimentos é veiculada; e 3) a língua de pertencimento, aquela por meio da qual o indivíduo se filia a um grupo e que tem um valor identitário, para além do comunicativo (DABÈNE, 1994a, p. 19). No contexto desta pesquisa, todos os alunos participantes tinham como língua materna o português. Por outro lado, ao longo das aulas e das discussões, esses alunos geralmente utilizavam a expressão *outras línguas* para se referir a todas as línguas diferentes do português, não utilizando o termo *estrangeira* ou outro equivalente. Esse fato chamou-me a atenção ao longo do ano, porque, como exposto anteriormente, sob a ótica das abordagens plurais, as línguas não se apresentam em uma organização hierárquica de importância ou de valor (CANDELIER, 2003c). Assim, percebendo que o termo utilizado pelos alunos expressava com exatidão essa ideia, neste trabalho nós nos aliaremos a eles e, para nos referirmos às línguas diferentes do português, utilizaremos *outras línguas* ou, simplesmente, *línguas*²¹.

2.2.1 Origens

Com a criação da União Europeia, em 1992, diversos fatores favoreceram e intensificaram o contato entre os países e entre os indivíduos. A mobilidade interna e os movimentos migratórios aumentaram e modificaram no curso do tempo. Os trabalhadores migrantes, que antes se deslocavam por períodos determinados, constituindo uma população estrangeira temporariamente estabelecida em um território, passaram a se fixar e a constituir uma população que se instala e se estabiliza em outros países, muitos dos quais deixaram de ser países de emigração e passaram a ser países de imigração (CANDELIER, 1995). Além disso, com a integração econômica, cuja culminância foi o estabelecimento do mercado único, em 1993, novas relações comerciais foram traçadas, desencadeando, por um lado, uma maior transferência de famílias inteiras a outros países, e, por outro, o que alguns chamam de “democratização’ das necessidades em línguas nas empresas” (CANDELIER, 1995, p. 6). Isso significa que começou a existir uma necessidade mais ampla de utilização de diferentes línguas, não só nos setores mais altos das empresas, como antes, mas também nos setores mais baixos. No mesmo sentido, com o fim dos regimes socialistas nos países da Europa Central e do Leste, grandes mudanças aconteceram e deram espaço a uma cooperação “intraeuropeia” mais abrangente, bem como a novas maneiras de afirmação de determinadas identidades nacionais, e, do mesmo modo, criaram ou despertaram conflitos adormecidos

²¹ Nesse mesmo sentido, Blanchet (1998) faz uma discussão em torno da questão e propõe o uso de “língua-outra” ao invés de “língua estrangeira”.

(CANDELIER, 1995). Todos esses fatores promoveram mudanças significativas na paisagem linguística europeia.

No âmbito das novas características da mobilidade entre os cidadãos, as exigências relativas ao sistema educacional se intensificaram. Os pais, tendo em vista o estabelecimento, longo ou definitivo, da família no novo país, começaram a exigir mais das escolas, e a presença de crianças alófonas (falantes de línguas diferentes da de escolarização) criou novas demandas no cotidiano escolar. As questões relativas ao plurilinguismo começaram a vir à tona e pressionaram as autoridades e responsáveis pelo sistema educacional a pensarem novas políticas linguísticas para conseguir acolher tal variedade de línguas, cuja presença e consequências não podiam – nem podem – ser desconsideradas. Assim, foram realizados diversos projetos²², financiados pelo Conselho da Europa, com o objetivo de pensar e estabelecer diretrizes educacionais de valorização das línguas do público escolar, de reflexão metalinguística sobre essas línguas, de caminhos metodológicos e abordagens que levassem em consideração a trajetória escolar e familiar da criança – incluindo aí as línguas com as quais ela já teve contato, as línguas que ela conhece, que sabe falar, que compreende.

Na Europa, as intervenções nas escolas e a análise de tais práticas pedagógicas foram objeto de inúmeras pesquisas e, ainda nos dias atuais, é uma temática que está em voga e é objeto de congressos científicos, ateliês práticos e discussões entre pesquisadores e professores, atuantes em todos os níveis e contextos de ensino-aprendizagem de línguas, da escola maternal à universidade, passando por espaços informais e associações. Os debates referentes à diversidade linguística, presente nas escolas e na sociedade, mostram-se ainda muito profícuos, sem que tenham apontado uma fórmula que atenda a todas as especificidades de contextos e realidades presentes no continente europeu, um dos berços e campos principais dessa reflexão ampla e complexa. É possível considerar essas questões sob duas óticas: uma se refere à dicotomia bilinguismo *versus* plurilinguismo. A outra diz respeito à passagem do paradigma do monolingüismo ao do plurilingüismo.

²² Por exemplo, Evlang (1997-2001), no âmbito do Projeto europeu Socrates Lingua, pilotado por Michel Candelier, dedicado principalmente a atividades de despertar para as línguas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. O projeto envolveu cinco países europeus: Áustria, Espanha, Itália, França e Suíça.

2.2.1.1 Bilinguismo *versus* plurilinguismo

A dicotomia bilinguismo *versus* plurilinguismo é uma questão ainda incipiente no contexto brasileiro, em que a “língua estrangeira” por excelência ainda é o inglês, como se viu na seção 2.1.

Em um movimento de intensificação da mercantilização das escolas privadas, atualmente muitas delas têm feito um movimento no sentido de oferecer o que chamam de uma *educação bilíngue*. Não se fará aqui uma análise detalhada dessas propostas, nem se discutirá em profundidade o que essas escolas entendem por “bilinguismo” ou como têm promovido tal ensino (quanto à distribuição da carga horária, ao material utilizado, à formação e capacitação dos professores para tal proposta de ensino). Apenas consideramos importante mencionar esse movimento, presente no cenário educativo atual, no sentido de evidenciar como o inglês tem ganhado espaço, para além de uma exclusividade na oferta de línguas no currículo escolar: ele tem sido usado como objeto de comercialização, aumentando a competição entre as escolas da rede privada, muitas vezes em detrimento da qualidade do ensino e das boas condições para promovê-lo.

No contexto europeu, entretanto, as reflexões em torno do ensino bi-plurilíngue estão em foco há algumas décadas. Candelier (1995), considerando o bilinguismo em oposição ao trilinguismo, ao quadrilinguismo, mostra que o “bi” aparece como excludente, e que isso é motivo de preocupação por parte dos defensores da pluralidade das línguas e culturas. Aprender inglês não é o problema: Simon (1995, para a Europa) e Pinheiro-Mariz e Lira (2017, para o Brasil) insistem sobre o fato de que o problema é aprender *apenas* inglês; que o inglês seja a única ou a opção mais disponibilizada para o aprendizado escolar; que seu ensino desconsidere as particularidades e preferências dos aprendizes; e, sobretudo, que essa língua represente as outras e tome o lugar de todas as línguas, como se ela as substituísse pelo seu poder utilitário e pragmático, em detrimento do valor cultural e identitário que todas as línguas carregam.

Partindo de outro ponto de vista, o do aspecto econômico, De Carlo (2016) aponta outro fator que depõe contra a centração do inglês como única língua valorizada. Com o objetivo de tornar o espaço europeu mais competitivo, muitas empresas investiram, inicialmente, no inglês como língua comercial, empregando especialmente funcionários que tinham domínio dessa língua. Porém, com o passar do tempo, percebendo a perda de parceiros e de clientes, começaram a tomar consciência de que são necessárias outras línguas para estabelecer relações comerciais mais amplas. Essa tomada de consciência as levou a investir na “gestão linguística” (DE CARLO, 2015, p. 95), que significa ampliar a disponibilidade de línguas na

empresa, por meio da contratação de falantes nativos de outras línguas, de trabalhadores com perfil linguístico mais amplo, de tradutores e intérpretes e na “adoção planejada de uma gama de técnicas no intuito de permitir uma comunicação efetiva com os clientes e fornecedores no exterior” (ELAN, 2007, p. 3-4 *apud* DE CARLO, 2015, p. 95)²³. O relatório ELAN²⁴ aponta uma “gama de técnicas”, sem especificar a que se refere, e De Carlo (2015) sugere que “as abordagens plurais de ensino-aprendizagem das línguas poderiam apresentar uma resposta eficaz às exigências apresentadas” (DE CARLO, 2015, p. 95)²⁵. Fica assim evidenciado o impacto, na esfera econômica, das políticas linguísticas colocadas em práticas em um país. No nível escolar, é possível definir estratégias que favoreçam a construção de bases para futuros cidadãos plurilíngues, capazes de atender a essa necessidade do mercado.

Cabe ressaltar que essa proposta e suas implicações do ensino de línguas estão em consonância com o texto da BNCC para a escola básica brasileira, no que se refere ao ensino fundamental como uma importante etapa da escolarização dos estudantes:

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode **contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes**, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de **reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro**, pode representar mais uma possibilidade de **desenvolvimento pessoal e social**. (BRASIL, 2018, p. 62)

As línguas têm um papel fundamental nesse contexto do “delineamento do projeto de vida” bem como as reflexões “sobre o que o jovem quer ser no futuro”, buscando seu “desenvolvimento pessoal e profissional”, pois abrem possibilidades aos estudantes. Por um lado, possibilidades de capacitação, no sentido de domínio da língua, o que será, para ele, um diferencial no futuro. Por outro lado, e talvez ainda mais importante, as línguas oferecem aos jovens uma ampliação de horizontes, a partir do qual eles descobrem uma diversidade de

²³ Tradução nossa. Texto original: *adoption planifiée d'une gamme de techniques visant à permettre une communication effective avec les clients et les fournisseurs à l'étranger* (ELAN, 2007, p. 3-4 *apud* DE CARLO, 2015, p. 95)

²⁴ *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, “Relatório encomendado pela direção geral Educação e Cultura da Comissão europeia em dezembro de 2005 e realizado pelo CILT – Centro nacional britânico das línguas – em colaboração com uma equipe de pesquisadores internacionais. A pesquisa tinha o objetivo de dar à Comissão e aos responsáveis dos Estados-membros informações práticas e análises quanto à utilização de competências linguísticas nas pequenas e médias empresas (PME) e à sua incidência sobre os resultados comerciais. Os resultados apresentados em 2007 estão disponíveis em <https://goo.gl/1gis3T>” (DE CARLO, 2015, p. 95)

²⁵ Tradução nossa. Texto original: *les approches plurielles de l'enseignement-apprentissage des langues pourraient représenter une réponse efficace aux exigences exprimées*. (DE CARLO, 2015, p. 95)

povos, culturas e visões de mundo. Esse conjunto de estímulos pode ser de grande valor para o “delineamento do seu projeto de vida”. Atualmente, as diretrizes educacionais do Brasil contam fazer isso partindo apenas do ensino de inglês e de uma perspectiva singular. Ainda que os documentos apontem para uma reflexão sociolinguística sobre as variantes do inglês, estimulando tolerância e respeito às diferenças e maior abertura cultural, tudo isso se restringe ao mundo anglófono, muito restrito quando é colocado em face da diversidade linguística e cultural do planeta. Soma-se a isso que tais propostas de reflexão e ampliação cultural nem sempre são colocadas em prática no ensino de inglês oferecido nas escolas (cf. subseção 2.1). Destaca-se que, no presente trabalho, os alunos que participaram da experimentação cursavam o ensino fundamental, ou seja, estão passando pelo momento de começar a delinear seu futuro, atravessando essa etapa tão importante para a construção do seu desenvolvimento pessoal e social.

Para além das esferas escolar e econômica, Candelier (1995) instiga uma reflexão crítica sobre o papel do inglês e o papel das outras línguas – locais, regionais, familiares – na sociedade europeia, em diversos aspectos. Assumindo o conceito de bilinguismo como “conhecer a língua de seu país mais o inglês” (CANDELIER, 1995, p. 5)²⁶, o autor questiona: “é isso de que a Europa necessita atualmente?” (CANDELIER, 1995, p. 5)²⁷ e, em seguida, apresenta sua posição:

Sim, se nós aceitamos a lógica do rolo compressor. Sim, se nós pensamos que a diferença deve dar lugar à uniformidade. Sim, se nós consentimos a negação da identidade, explícita ou implícita, que promove o mal-estar e a violência. Por fim, sim, se nós desejamos contribuir para o apagamento de todas – exceto uma – as línguas e culturas cuja diversidade construiu o esplendor da Europa (CANDELIER, 1995, p. 5-6)²⁸.

É possível estabelecer um paralelo muito próximo entre as ideias contidas nessas respostas-provocações e a realidade brasileira: será que é de um bilinguismo português-inglês aquilo de que o Brasil necessita neste momento? O que dizer da realidade linguística do nosso país, considerando a situação da Libras, as mais de 200 línguas indígenas faladas no território nacional, as línguas dos migrantes e refugiados que o Brasil sempre acolheu e está acolhendo em maior volume há cerca de uma década? Como justificar a supremacia do inglês sobre o espanhol, língua de quase todos os países fronteiriços, que permitiria um fortalecimento das

²⁶ Tradução nossa. Texto original: *connaître la langue de leur pays plus l'anglais* (CANDELIER, 1995, p. 5)

²⁷ Tradução nossa. Texto original: *Est-ce là ce dont l'Europe a besoin ?* (CANDELIER, 1995, p. 5)

²⁸ Tradução nossa. Texto original: *Oui si on accepte la logique du rouleau compresseur. Oui si on pense que la différence doit faire place à l'uniformité. Oui si on consent au déni d'identité, ouvert ou caché, qui engendre le mal-être et la violence. Oui enfin si on souhaite contribuer à l'effacement de toutes – sauf une – les langues et cultures dont la diversité a construit le rayonnement de l'Europe...* (CANDELIER, 1995, p. 5-6)

relações econômicas e comerciais no âmbito do Mercosul? Com qual objetivo oferecer o ensino obrigatório de uma língua durante os sete anos finais de escolarização no ensino público, se o foco está na habilidade de leitura, o que não atenderá às necessidades reais dos alunos, nem no presente nem no futuro? Como assegurar um ensino que dê bons frutos se não são oferecidos métodos diversificados, incentivo à utilização de novos recursos, disponibilização de infraestrutura, possibilitando aos professores a promoção de um ensino contextualizado e significativo para os alunos?

Para o contexto brasileiro, as reflexões são similares: o problema não é aprender inglês, mas aprender *apenas* inglês e que somente essa língua seja oferecida nas escolas, desde a mais tenra idade²⁹. Também é um problema a revogação da lei³⁰ que tornava obrigatório o ensino de uma segunda língua na escola (o espanhol), em um retrocesso de uma política que favoreceria a formação dos cidadãos em diferentes aspectos – econômico, aumentando a competitividade do mercado brasileiro; humano, ampliando as possibilidades de integração dos estrangeiros hispanófonos estabelecidos no território brasileiro; cognitivo, favorecendo a multiplicação da aprendizagem de outras línguas por esses indivíduos no futuro; cultural, diversificando e fortalecendo a população brasileira na sua relação com sua própria história e cultura, bem como com a história e cultura mundiais.

Muitas são as questões envolvendo as escolhas e decisões políticas para o ensino de línguas nas escolas brasileiras. Este trabalho não se debruça sobre todas elas, mas apresenta a defesa de uma ampliação da visão sobre as línguas e sobre as relações dos indivíduos com as línguas, no intuito de contribuir para a busca de respostas a tais perguntas, especialmente no que se refere às noções de indivíduo plurilíngue e de competências globais, como se discutirá a seguir.

2.2.1.2 Dois paradigmas: monolíngue e plurilíngue

A mudança do paradigma do indivíduo monolíngue para o indivíduo plurilíngue se dá na forma como o professor enxerga os alunos, na forma como os manuais de ensino de línguas são organizados, no tipo de atividade proposta nas aulas, na concepção filosófica do aprendiz no campo das reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Para parte da comunidade científica que se dedica a essas questões, tal mudança aconteceu a partir da experimentação, investigação e implicação de pesquisadores em diferentes campos: ensino primário, secundário, formação de adultos, crianças vindas de famílias migrantes, comunidade e

²⁹ Sobretudo em escolas da rede privada.

³⁰ Referimo-nos, novamente, à Lei nº 11.161/2005, a “Lei do Espanhol”.

sociedade multilíngues (BILLIEZ, 1998). Cada um desses contextos apresenta particularidades e necessidades e são situações de ensino-aprendizagem de línguas bastante complexas. Diante de uma tal diversidade de contextos, não é possível manter os métodos de ensino sobre a mesma rota já traçada, que considera que se ensina uma língua única a aprendizes que conhecem apenas uma língua – compartilhada por todos. Cada aprendiz dispõe de vivências distintas, o que lhe proporciona uma biografia linguística³¹ diferente da dos colegas e soma-se a isso que as línguas não são, necessariamente, compartilhadas.

Assim, pesquisadores que se debruçaram sobre essas questões passaram a se posicionar menos por uma didática de uma língua estrangeira e mais por uma didática do plurilinguismo (BILLIEZ, 1998). O trecho abaixo apresenta diferentes marcos, que mostram a evolução desse pensamento:

a interrelação entre língua materna e língua estrangeira, depois a articulação entre bilinguismo e aprendizagem de línguas (de origem e da escola) para caminhar para a via do plurilinguismo, com programas de pesquisa conduzidos sobre a intercompreensão entre línguas vizinhas (Galanet) e o Despertar para as Línguas. (BILLIEZ, 1998, p. 7)³²

Essa mudança de paradigma se sustenta e se amplia, uma vez que, como se sabe, em escala mundial, a condição de bi ou plurilinguismo é a situação mais frequente encontrada entre os indivíduos, e o monolinguismo é uma exceção (BAETENS BEARDSMORE, 1995; ESCUDÉ, 2018). Assim, é questionável a opção por continuar a construir as teorias de ensino-aprendizagem sobre bases que consideram o aluno sob um paradigma monolíngue.

O paradigma plurilíngue está na base da elaboração e das discussões presentes e que emanam do *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação* (doravante, QECR) (Conselho da Europa, 2001). Nesse documento, a definição de competência plurilíngue e pluricultural é retomada de Coste, Moore e Zarate (2009[1997]) e apresentada como a seguir:

A competência plurilíngue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231)

³¹ Esta noção será apresentada e discutida na próxima seção.

³² Tradução nossa. Texto original: *l'interrelation entre langue maternelle et langue étrangère, puis sur l'articulation entre bilinguisme et apprentissage des langues (d'origine et de l'école) pour cheminer enfin, sur la voie du plurilinguisme, avec des programmes de recherche conduits sur l'intercompréhension entre langues voisines (Galanet) et l'Eveil aux Langues*. (BILLIEZ, 1998, p. 7)

Segundo a noção de competência plurilíngue e intercultural, saber uma língua não significa, necessariamente, dominar como um falante nativo as quatro habilidades linguísticas – falar ouvir, ler e escrever. As competências de compreensão oral, em determinados contextos, são as necessárias para que uma interação aconteça satisfatoriamente entre interlocutores com diferentes níveis de domínio das línguas em que interagem. Em outras situações, a competência de compreensão escrita é suficiente para que o indivíduo acesse as informações de que necessita, e assim sucessivamente. Essa perspectiva é a proposta de lançar um novo olhar ao que se refere ao ensino-aprendizagem e ao domínio de uma língua. O prisma sob o qual o ensino é concebido, observado, analisado e conduzido traz grandes consequências para a relação dos indivíduos com as línguas e para as representações que constroem sobre cada uma delas, bem como as representações de si mesmo e de suas próprias capacidades de utilização de uma língua que não seja sua língua materna.

Considerar o aluno como um indivíduo plurilíngue implica levar em consideração, na construção do processo de ensino-aprendizagem elementos como: as noções de repertório plurilíngue, de competências global, intercultural, não-verbal e estratégica; e a existência de modos informais de aprendizagem (CARRASCO e DE CARLO, 2016). No Brasil, a noção de competência plurilíngue e pluricultural ainda não é tomada como referência para a maior parte das ações escolares do ensino de línguas e para a formação de professores. Essa noção traz três desdobramentos principais no processo de ensino-aprendizagem: 1) um afastamento da "suposta dicotomia equilibrada entre o par habitual L1/L2, acentuando o plurilinguismo"; 2) a promoção de uma visão que considera "uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe", ao invés da noção de que o indivíduo possui competências distintas e separadas; 3) e uma acentuação das "dimensões pluriculturais desta competência múltipla" (CARRASCO e DE CARLO, 2016). Esses desdobramentos trazem para os alunos novas formas de se perceber, considerando diferentemente as competências de que dispõem para usar em favor do seu "desenvolvimento pessoal e social" (BRASIL, 2018, p. 62), humano e cidadão. Além disso, auxilia-os a perceber suas reais capacidades, para que se enxerguem como "atores sociais" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231). Nesse sentido, os desdobramentos de considerar os alunos como indivíduos plurilíngues favorecem o cumprimento do papel da escola no ensino fundamental: contribuindo "para o delineamento do projeto de vida dos estudantes" (BRASIL, 2018, p. 62).

2.2.2 Definição e tipos

Diante das discussões expostas nas subseções precedentes, tomamos como referência a primeira dimensão de didática do plurilinguismo, conforme entende Candelier (2008): um trabalho didático que tem como objetivo facilitar a aquisição do plurilinguismo. Dessa forma,

as abordagens plurais se inserem nesse campo, constituindo, assim, uma prática que carrega, em sua definição e objetivos, a promoção de um ensino que desenvolva nos alunos e favoreça a existência, o fortalecimento e a consolidação do plurilinguismo individual e social.

Quanto à definição das abordagens plurais, no mesmo artigo de reflexões históricas e epistemológicas sobre as convergências e divergências das terminologias, Candelier (2008) apresenta um panorama da evolução deste conceito, que retomamos sumariamente. Ao longo do ano de 2003, alguns relatórios e documentos foram produzidos no âmbito de projetos europeus realizados à época (CANDELIER, 2003a, 2003b, 2003c). No primeiro momento, “abordagem plural” era o termo utilizado para designar a prática de *despertar para as línguas*, por se tratar de uma prática pedagógica que coloca lado a lado mais de uma língua simultaneamente. No segundo momento, o termo passa ao plural, “abordagens plurais”, para designar também outras duas práticas pedagógicas, que, igualmente, mobilizam mais uma língua no trabalho junto aos alunos: *intercompreensão entre línguas parentes* e *didática integrada das línguas*. A principal diferença entre o despertar para as línguas e as outras duas práticas é que estas últimas têm como objetivo pedagógico a consolidação de competências linguísticas, e o despertar para as línguas, não. No terceiro momento, a *abordagem intercultural* passa a ser considerada sob a mesma designação, ao lado das outras três, e, desde então, por “abordagens plurais”, entende-se “uma prática pedagógica na qual o aprendiz trabalha simultaneamente com várias línguas” (CANDELIER, 2003c, p. 19)³³.

Segundo essa definição e concepção de fundo, as abordagens plurais se apresentam como um conjunto de quatro diferentes abordagens, com aspectos globais comuns, notadamente, o trabalho paralelo com diferentes línguas e o objetivo de desenvolvimento do plurilinguismo. Essas abordagens se aplicam distintamente, segundo o público, suas necessidades e os objetivos pedagógicos visados pelo professor. Entretanto, as fronteiras entre uma e outra das abordagens plurais não são completamente rígidas e estritas, uma vez que é possível encontrar traços de uma que dialogam estreitamente com traços de outra(s).

Cavalli (2008) propõe uma classificação das quatro abordagens plurais segundo dois polos: de um lado, está o foco na integração, visando à profundidade dos conhecimentos linguísticos construídos, em que as práticas pedagógicas se preocupam em promover um ensino em que o aprendiz aprofunde e aprenda de maneira fina e articulada algumas línguas. No outro lado, o foco está em favorecer a abertura à pluralidade e diversidade das línguas e, neste caso, destaca-se a extensão dos conhecimentos sobre um conjunto diversificado de línguas (e, no

³³ Tradução nossa. Texto original: *une démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues* (CANDELIER, 2003c, p. 19)

caso da abordagem intercultural, de culturas). Segundo a classificação da autora, a didática integrada das línguas situa-se no primeiro polo (integração/profundidade), enquanto o despertar para as línguas, a intercompreensão e a abordagem intercultural situam-se no segundo polo (abertura à pluralidade/extensão). Ainda segundo Cavalli (2008), as abordagens plurais se diferenciam quanto à forma de conceber o plurilinguismo: de um lado, o despertar para as línguas e a abordagem intercultural visam ao plurilinguismo como um valor; de outro, a didática integrada das línguas e a intercompreensão visam ao plurilinguismo enquanto competência. A autora destaca que essas diferentes possibilidades de classificação das abordagens “permitem colocar em evidência a riqueza das perspectivas que elas propõem na sua diversidade e na diversidade de suas finalidades” (CAVALLI, 2008, p. 16)³⁴, como se verá a seguir e nas próximas seções, que detalharão as abordagens plurais.

A didática integrada das línguas apresenta duas facetas (BROHY, 2008): a integração de diferentes línguas para promover o ensino linguístico; e a integração das línguas com o conteúdo escolar para promover a formação acadêmica. No primeiro caso, que pode se concretizar por meio de práticas bastante diversificadas³⁵ (CAVALLI, 2008), o foco está na utilização dos conhecimentos prévios do aprendiz – de sua(s) língua(s) materna(s), língua de origem, língua da imigração, dialetos – para facilitar a aprendizagem de outra língua – língua local, de acolhimento, de escolarização. Posteriormente, passa-se a utilizar o conhecimento adquirido dessa nova língua, somado ao da(s) língua(s) materna(s), para a aprendizagem de uma terceira língua, e assim, sucessivamente. Brohy (2008) destaca que esse tipo de ensino lança mão de diferentes estratégias de aprendizagem, incluindo práticas de despertar para as línguas e de intercompreensão, e conclui mostrando os pontos positivos e a contribuição desse tipo de prática pedagógica para a aprendizagem:

é bastante claro que a construção de competências plurilíngues em uma abordagem coerente e sistêmica vai ao encontro do desenvolvimento de atitudes positivas diante das línguas, à linguagem e às culturas, e da possibilidade de se forjar identidades múltiplas. (BROHY, 2008, p. 11)³⁶

No Brasil, uma série de trabalhos realizados na década de 1990 se destaca no âmbito da didática integrada: trata-se das experimentações realizadas em torno da noção de “bivalência”, envolvendo o português língua materna e o francês língua estrangeira (cf. principalmente CHISS, 2001 e CHAVES DA CUNHA, 1996). Esses trabalhos se apoiavam,

³⁴ Tradução nossa. Texto original: *permet de mettre en évidence la richesse des perspectives qu'elles proposent dans leur diversité et dans la diversité de leurs finalités* (CAVALLI, 2008, p. 16)

³⁵ Para aprofundar na questão, ver Gajo (2001); Cavalli (2005); Moore (2006).

³⁶ Tradução nossa. Texto original: *Il est bien clair que la construction de compétences plurilingues dans une approche cohérente et systémique va de pair avec le développement d'attitudes positives face aux langues, au langage et aux cultures, et la possibilité de se forger des identités multiples.* (BROHY, 2008, p. 11)

notadamente, na aproximação das didáticas do português língua materna e do francês língua estrangeira (FLE), no que tange à terminologia utilizada no ensino e ao desenvolvimento dos programas e das atividades pedagógicas realizadas em um e outro ensino (CHELLI, 2011). O objetivo era oferecer aos aprendizes recursos mais sólidos para o aprendizado dos dois conteúdos (português e francês), simultaneamente. Essa abordagem focalizava questões de diversas ordens, com objetivos linguísticos e comunicativos, envolvendo atividades de aspecto metalinguístico, pragmático, entre outros.

No segundo caso, a didática integrada das línguas pode caracterizar a *integração* das línguas e das disciplinas escolares: ela lança mão de estratégias de intercompreensão para promover o ensino do conteúdo escolar em outras línguas e/ou por meio de documentos em diferentes línguas. Escudé (2011) aponta que, quando o trabalho escolar é realizado de maneira integrada, os alunos aprendem a língua pelo fato de as utilizar, na prática, no momento do aprendizado de outros conteúdos. Assim, não se aprende a língua apenas pela língua, mas o seu manuseio possibilita e favorece construções nocionais (de conhecimentos enciclopédicos) e languageiras (conhecimentos sobre as línguas).

A abordagem intercultural, por sua vez, nasce no contexto histórico em que determinados países se viram diante do desafio de gerir uma grande diversidade de culturas e línguas, quando da acentuação dos fluxos migratórios do pós-guerra (BLANCHET, 2007). Emergiu a necessidade de enxergar o ensino, que até então focalizava uma abordagem “singular” de cultura – para fazer um paralelo com a ideia de abordagens singular *versus* plural –, sob um novo prisma, reforçado pela noção de “competência plurilíngue e intercultural” (COSTE, MOORE E ZARATE, 2009[1997]), já mencionada nesta seção. A abordagem intercultural se insere, assim, no rol das abordagens plurais e se diferencia das demais por não apresentar um caráter exclusivamente linguístico. Isso significa que as atividades desenvolvidas sob essa denominação levam em consideração e têm por objetivo a construção de outras habilidades, as não linguísticas, que se referem à atitude perante outras culturas.

Blanchet (2007) trata a abordagem intercultural como princípio didático e pedagógico estruturante no ensino-aprendizagem da pluralidade linguística. Ele parte do princípio de que a cultura é um conjunto de esquemas interpretativos, ou seja, “um conjunto de dados, princípios, convenções que guiam o comportamento do atores sociais e que constituem uma grade de análise sobre a qual eles interpretam o comportamento de outrem” (BLANCHET,

2007, p. 22)³⁷. O comportamento verbal está incluído na afirmação acima. Para o autor, a abordagem intercultural se realiza quando dois elementos se conjugam: o professor assumir uma “postura intelectual” (o autor se refere a “uma forma de ver as coisas” (BLANCHET, 2007, p. 21)) e colocar em prática determinados princípios metodológicos (“uma certa forma de viver as coisas” (BLANCHET, 2007, p. 21)). O objetivo dessa abordagem é, então, “prevenir, identificar, regular os mal-entendidos, as dificuldades de comunicação resultantes do descompasso entre os esquemas interpretativos ou de preconceitos (estereótipos, etc)” (BLANCHET, 2007, p. 21)³⁸ dos interlocutores. Para Abdallah-Preitceille (1996), essa abordagem não coloca em diálogo as culturas ou os indivíduos em si, mas o que importa é a forma como o ensino é realizado, levando-se em consideração o parâmetro cultural principalmente nas perspectivas subjetivista interacionista e situacional. O “intercultural” não é, portanto, um conteúdo a ser ensinado, mas uma prática de ensino e de análise que leva em consideração e responde à evolução pluricultural da sociedade (ABDALLAH-PREITCEILLE, 1996).

No contexto de realização da presente pesquisa, em vista dos objetivos do projeto “Ler o mundo” no âmbito das ações pedagógicas da escola e do público com o qual ele seria realizado, as abordagens plurais que se apresentaram mais adequadas e pertinentes para compor o projeto foram o despertar para as línguas e a intercompreensão, que serão apresentadas a seguir, em detalhes.

2.2.3 Despertar para as línguas

Os pioneiros a propor uma prática pedagógica que visava à sensibilização dos aprendizes para as outras línguas do seu entorno foram pesquisadores australianos, particularmente De Fazio (1974 *apud* CANDELIER, 1998), nos anos 1970. À época, a prática era conhecida sob a designação de *awareness of language*. Na década seguinte, 1980, os trabalhos do pesquisador inglês Eric Hawkins, especialmente a obra *Awareness of Language* (1984), foram outra fonte importante do que se chamará neste trabalho “despertar para as línguas”. Na Inglaterra, essa proposta de prática pedagógica nasceu em um cenário marcado por altas taxas de analfabetismo de adultos, baixa alfabetização de crianças em idade escolar,

³⁷ Tradução nossa. Texto original: *un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui* (BLANCHET, 2007, p. 22)

³⁸ Tradução nossa. Texto original: *de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.)*. (BLANCHET, 2007, p. 21)

especialmente em meios desfavorecidos, e um fracasso na aprendizagem de línguas estrangeiras (CAPORALE, 1989).

Os trabalhos de Hawkins chegaram à França no final da década de 1980, por meio de pesquisadores que se interessaram pela prática e pela sua transposição para o contexto francês. Observando-se as especificidades da escolarização na França, em relação ao sistema escolar da Inglaterra (CAPORALE, 1989), pesquisadores do Centre de Didactique des Langues da Université Stendhal Grenoble 3, em parceria com uma escola situada na mesma região da universidade, realizaram uma primeira experimentação no curso do ano de 1989. As experimentações se repetiram ao longo de outros anos, e a prática ganhou contornos mais claros para os pesquisadores franceses. Em um artigo de 1992, Louise Dabène refere-se aos trabalhos de Hawkins, convidando outros pesquisadores a se inteirarem do que estava sendo colocado em prática:

nós nos propomos a chamar a atenção dos didáticos e professores de francês língua materna sobre uma corrente de reflexão atual cujo objetivo é o desenvolvimento, na criança, da consciência metalinguística a partir de atividades realizadas sobre a língua materna e, conjuntamente, sobre línguas estrangeiras. (DABÈNE, 1992, p. 13)³⁹

Começa a se desenvolver, então, na França, uma nova ótica sobre o ensino-aprendizagem de línguas, por meio do trabalho coordenado por Louise Dabène, que, então, chamava essa prática de *éveil au langage* (“despertar para a linguagem”, em tradução livre). Com o desenvolvimento e aprofundamento das pesquisas e das experimentações em diversos países da Europa, o conceito e as práticas foram se consolidando e passaram a receber, no mundo francófono, o nome de *éveil aux langues* (PERREGAUX, 1995), cuja tradução literal será utilizada neste trabalho para designar tal prática pedagógica: despertar para as línguas. Os países que se envolveram em projetos europeus financiados para tal fim e levaram a cabo os primeiros trabalhos em despertar para as línguas foram a França, a Suíça e a Alemanha.

Candelier (2000) retrança este percurso histórico, evidenciando a variedade de designações que a prática recebe e dos pontos em comum que ela apresenta nos diferentes espaços em que é utilizada:

Uma tal abordagem, na qual a escola atribui uma função pedagógica a línguas que ela não tem a intenção de ensinar, não é nova. Ela foi proposta na Grã-Bretanha nos anos 1980 e, desde então, dá lugar a certas modificações e a apelações diferentes (*éveil* [despertar] / *ouverture* [abertura] *aux langues* [para as línguas] / *au(x) langage(s)* [para a(s) linguagem(ns)]),

³⁹ Tradução nossa. Texto original: *on se propose d'attirer l'attention des didacticiens et enseignants de français langue maternelle sur un courant de réflexion actuel dont le but est de développement, chez l'enfant, de la conscience métalinguistique à partir d'activités menées sur la langue maternelle et, conjointement, sur les langues étrangères.* (DABÈNE, 1992, p. 13)

language awareness, Sprachaufmerksamkeit), a diversas experimentações de diferentes amplitudes, o mais das vezes centrado sobre a escola primária. (CANDELIER, 2000, p. 3)⁴⁰

Este trecho mostra, como afirma o autor, que não se trata de uma prática nova, proposta pelos projetos europeus. Nesse sentido, tais projetos tiveram o intuito de estudar, sistematizar e avaliar as práticas, fornecendo um conjunto de conhecimentos e materiais que contribuem para a prática dos professores nas escolas, bem como para a formação desses e de futuros professores (CANDELIER, 2003c). Maire-Sandoz (2008) destaca que, nos trabalhos de *language awareness* realizados na Inglaterra, o objetivo principal era lutar contra o fracasso escolar. Quando o despertar para as línguas começou a ganhar espaço nos outros países europeus, a questão do fracasso escolar era levada em consideração, mas as experimentações objetivavam, especialmente, gerar, nos alunos, efeitos positivos em duas dimensões: *atitudes* relativas à abertura à diversidade linguística e cultural, bem como à motivação para a aprendizagem de línguas; e *aptidões* metalinguísticas, metacomunicativas e cognitivas, facilitando o acesso posterior às línguas (CANDELIER, 1998; MAIRE-SANDOZ, 2008).

Destaca-se que, no espaço europeu, desde a pré-escola e a escola primária, as salas de aula acolhem crianças vindas de famílias migrantes, recentemente chegadas no país, sem ainda apresentar domínio da língua de escolarização local, ou instaladas no país há mais tempo, mas mantendo em casa o uso de uma língua familiar. Esse tipo de situação começa a ser mais frequente no contexto brasileiro, trazendo implicações e novas necessidades que o sistema escolar não pode mais negligenciar, conforme afirma Neves (2018):

O aumento no número de alunos imigrantes na escola regular brasileira desde 2010 (UNIBANCO, 2018), decorrente do crescimento do fluxo migratório recente para o Brasil (CONARE, 2016), pôs em evidência a necessidade de as escolas se prepararem para receber adequadamente esses novos alunos. As necessidades específicas dos estudantes que não têm o português como língua materna devem ser atendidas para que o processo de aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas, o desenvolvimento das capacidades previstas para cada etapa de escolarização, bem como a interação desses alunos imigrantes com professores, colegas e funcionários da escola não sejam comprometidos. (NEVES, 2018, p. 21)

Em vista dessa presença, que se intensifica na última década, a reflexão em torno de práticas como o despertar para as línguas apresenta-se muito pertinente tanto na elaboração de

⁴⁰ Tradução nossa. Texto original: *Une telle approche, dans laquelle l'école attribue une fonction pédagogique à des langues qu'elle n'ambitionne pas d'enseigner, n'est pas réellement nouvelle. Elle a été prônée en Grande-Bretagne dans les années quatre-vingt et a donné lieu depuis, avec certaines modifications et des appellations différentes (éveil / ouverture aux langues / au(x) langage(s), language awareness, Sprachaufmerksamkeit), à plusieurs expérimentations d'ampleur diverse, le plus souvent centrées sur l'école primaire.* (CANDELIER, 2000, p. 3)

material e em suas aplicações em sala de aula quanto na formação de professores. O trabalho de Neves (2018) não se inscreve no campo das abordagens plurais, mas aponta que essas necessidades são prementes, e nós, em resposta a algumas das lacunas apontadas pela autora, sobretudo nos aspectos linguístico e cultural, sugerimos as abordagens plurais, notadamente o trabalho com o despertar para as línguas, como “possíveis ações que podem contribuir para um acolhimento mais adequado desses alunos” (NEVES, 2018, Resumo) e para que a inserção dos alunos migrantes nas escolas e nas práticas escolares não seja comprometida.

Por outro lado, ainda que a presença de crianças cuja língua materna não é o português não fosse uma realidade nas escolas brasileiras, a prática de despertar para as línguas se justifica pela sua natureza intrínseca de ampliação de horizontes e de nova consciência linguística, metalinguística, cultural e humana. O termo “despertar”, que dá nome a essa prática, pode receber inúmeros complementos, que serviriam para predicar a ideia ali contida: com ela, desperta-se a atenção, o interesse, a curiosidade, a habilidade, o olhar, a consciência e a compreensão (no amplo sentido) das línguas para as quais se voltam os aprendizes. Ao expô-los a uma língua que não faz parte de seu repertório linguístico, opera-se uma modificação, uma vez que, de *desconhecida*, a língua passa a *conhecida*: ela passa a *existir* para aqueles indivíduos. Com ela, passam a existir novas culturas, sons, pontos de vista, formas de apreender a realidade e de se relacionar com o mundo.

Segundo a perspectiva de Candelier (2008), a prática dessa abordagem se enquadra no que o QECR chama de “introdução a uma educação linguística geral” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 238), já que não se trata do ensino de uma língua em particular, mas de atribuir uma função pedagógica a línguas que a escola não tem o objetivo de ensinar, e, principalmente, de fazê-lo simultaneamente com várias línguas (CANDELIER, 2000). O autor ainda afirma que o despertar para as línguas seria uma espécie de preparação para a aprendizagem de línguas, salientando que o período mais adequado para que ela aconteça são as etapas pré-escolar e primária, visto seu caráter “preparatório”. Entretanto, mais adiante o mesmo autor acrescenta (CANDELIER, 2003b), e nós concordamos com ele, que, em momentos posteriores da vida escolar ou mesmo entre adultos, a utilização do despertar para as línguas traz benefícios e cumpre seus objetivos.

Em vista do panorama apresentado na seção 2.1, acerca do ensino atual de língua nas escolas brasileiras, e das considerações sobre a prática de despertar para as línguas, é possível perceber como essa proposta responde a algumas lacunas e questões problemáticas presentes no contexto educacional brasileiro atual. Aliando-se à perspectiva dos trabalhos ingleses, o despertar para as línguas no Brasil pode ter uma função de atender às dificuldades

escolares, como o baixo desempenho, que desencadeia inúmeros problemas futuros para os alunos e para a sociedade. Por outro lado, os efeitos buscados pelas ações de despertar para as línguas nos outros países europeus também podem favorecer os alunos brasileiros, no que tange: 1) ao desenvolvimento de aptidões metalinguísticas e cognitivas, por meio da ampliação de suas capacidades de construção do conhecimento, e 2) ao estabelecimento de atitudes positivas dos alunos com relação à diversidade linguística e cultural, e, por extensão, à diversidade humana, de opiniões, de modos de vida. Este último resultado das práticas de despertar para as línguas pode contribuir para um novo passo em direção ao equilíbrio político e social, formando adultos livres de preconceitos e aptos a dar um passo em direção ao outro (SIMON, 1995), aspectos extremamente úteis para o Brasil da atualidade. O despertar para as línguas ainda pode contribuir para aspectos mais subjetivos, como o crescimento “da confiança do aluno em sua própria capacidade de aprendizagem” (CANDELIER, 2003c, p. 23)⁴¹, e esse aspecto é de grande interesse para o presente trabalho, que busca analisar o impacto das abordagens plurais sobre a autoimagem dos alunos.

As atividades que nascem a partir das proposições do despertar para as línguas podem tomar diferentes formas, inclusive dialogando estreitamente com outros conteúdos estudados pelos alunos na escola, em disciplinas que, sob um primeiro olhar, parecem não ter nenhuma relação com línguas ou culturas:

a análise dos lugares onde são faladas as línguas encontradas leva à geografia; a descoberta dos empréstimos linguísticos de uma língua a outra ou o parentesco entre as línguas remete à história; os tipos de escrita, à caligrafia e às artes plásticas; as formas de numeração, à matemática; os provérbios, ao estudo do meio natural... Sem esquecer a parte dedicada às atitudes de abertura na educação para a cidadania. (CANDELIER, 2003c, p. 22)⁴²

Parte dos exemplos que figuram na citação acima integram as atividades do projeto “Ler o mundo”: a aula dedicada à reflexão sobre as línguas na América Latina foi baseada na história das Grandes Navegações e do movimento colonizatório por Portugal e Espanha; nessa mesma aula, foram utilizados mapas, que permitiram aos alunos ter uma maior noção das distâncias percorridas pelos portugueses e espanhóis, do fato de terem feito viagens marítimas e não terrestres, do extenso território a que chegaram e dos processos que concorreram para sua organização nos primeiros momentos da colonização, com o Tratado

⁴¹ Tradução nossa. Texto original: *de la confiance de l'apprenant en ses propres capacités d'apprentissage* (CANDELIER, 2003c, p. 23)

⁴² Tradução nossa. Texto original: *l'examen des lieux où sont parlées les langues que l'on rencontre mène à la géographie, la découverte des emprunts de langue à langue ou de la parenté entre langues renvoie à l'histoire, les écritures à la calligraphie et aux arts plastiques, la numération aux mathématiques, les proverbes à l'étude du milieu naturel... Sans oublier la part que prennent les attitudes d'ouverture dans l'éducation à la citoyenneté.* (CANDELIER, 2003c, p. 22)

de Tordesilhas. Além disso, os alunos dispunham de um mapa *mundi* individual, em tamanho A3, que serviu de base para o desenvolvimento de inúmeras temáticas discutidas nas aulas, ao longo de toda a realização do projeto. Estes e outros exemplos serão encontrados mais detalhadamente na subseção 3.3.7, dedicada à descrição das atividades.

Outra vertente das atividades de despertar para as línguas reside no trabalho com biografias linguísticas. Esse conceito é central para uma abordagem que considera o aluno em sua integralidade, como um “ator social” plurilíngue (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231), no sentido de ele ser um indivíduo que carrega consigo um patrimônio: hábitos, tradições familiares e sociais, cultura, e línguas, que exercem papel muito importante na composição da sua identidade.

Recorremos à definição de Jean-Pierre Cuq (2003) em seu *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*:

A biografia linguística de uma pessoa é o conjunto de caminhos linguísticos, mais ou menos longos e mais ou menos numerosos, que ela percorreu e que formam, doravante, seu capital linguístico; ela é um ser histórico que atravessou uma ou mais línguas, maternas ou estrangeiras, que constituem um capital linguístico permanentemente em mutação. A biografia linguística é, em síntese, as experiências linguísticas vividas e acumuladas em uma ordem aleatória, que diferencia os indivíduos. (CUQ, 2003, p. 36-37)⁴³

Observe-se que, na definição, os caminhos linguísticos são definidos como “mais ou menos longos”, o que nos permite concluir que o trabalho com a biografia linguística é pertinente desde a mais tenra idade. Quando o autor afirma que os caminhos linguísticos percorridos pelo indivíduo são “mais ou menos numerosos”, esse elemento nos leva a perceber que o fato de o processo de ensino-aprendizagem se inserir em um contexto aparentemente menos plurilíngue, como determinadas regiões do Brasil, não é um obstáculo para o trabalho com tal proposta.

Destaca-se o termo *aparentemente*, que antecede “plurilíngue”, na frase acima, porque, apesar de os documentos oficiais do Brasil definirem apenas a língua portuguesa como língua oficial do país, o contato com outras línguas se dá para os brasileiros de todas as idades, nos mais diversos contextos sociais, profissionais, pessoais. Por meio do estudo regular na escola básica, todos os brasileiros têm contato com a língua inglesa a partir do 6º ano do ensino

⁴³ Tradução nossa. Texto original: *La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun.* (CUQ, 2003, p. 36-37)

fundamental (BRASIL, 2018) e, em alguns casos, com a língua espanhola. Alguns cidadãos têm condições e oportunidades de estudar outra(s) língua(s) em escolas privadas de idiomas em variados momentos da vida. Existem as mais de 250 línguas indígenas no território nacional, faladas por 37,4% da população indígena brasileira, que corresponde a 0,47% da população do país (IBGE, 2010). Além disso, uma parcela da população efetua viagens ao exterior, seja com objetivos profissionais ou pessoais, ou tem contato com estrangeiros que viajam para o Brasil, com objetivos diversos. Nas mídias brasileiras (rádio, televisão) há circulação de conteúdo em diversas línguas, como músicas e filmes. Parte da população tem acesso a canais de rádio, televisão e jornais estrangeiros, por meio de serviços pagos ou do acesso pela Internet. Por meio das redes sociais (*Facebook, Instagram, Twitter, Pinterest, YouTube*, entre outros), as pessoas têm contato com publicações e mídias produzidas em diversas línguas. A presença de comunidades estrangeiras em território brasileiro é significativa, por meio de casais mistos, indivíduos ou famílias de imigrantes, refugiados, deslocados forçados, residentes em todas as regiões do Brasil (IBGE, 2015).

Esse numeroso conjunto de elementos evidencia o caráter plurilíngue da população brasileira, em maior ou menor medida, segundo a trajetória individual. Em outras palavras: os cidadãos brasileiros têm biografias linguísticas diversificadas, como todos os cidadãos dos outros países do mundo. Além disso, destaca-se o caráter plural do português brasileiro, que, distanciando-se da variante europeia em diferentes aspectos (semântico, lexical, fonético, morfológico e sintático), estabelece-se como uma língua que apresenta uma “certa diversidade geográfica” (TEYSSIER, 2001[1997], p. 98). A língua portuguesa no Brasil se manifesta em diferentes “níveis” que variam entre a língua das pessoas cultas, a língua vulgar das camadas urbanas gradativamente menos instruídas e os falares regionais e rurais (TEYSSIER, 2001[1997]). Entre os diferentes aspectos em que há variação na língua do Brasil, destacamos aqui o aspecto lexical, que, segundo o autor, é aquele em que a criatividade da língua se manifesta de forma mais explícita. Ele salienta que essa fecundidade tem como fonte as línguas indígenas e as línguas dos negros escravizados, de forma que o vocabulário do português brasileiro apresenta variações regionais na extensão do território. Assim, ser falante de português brasileiro (como de qualquer outra língua) já é, em certa medida, ser plurilíngue, quando se levam em consideração as variações socioeconômica (diastrática), geográfica (diatópica) e histórica (diacrônica), mas especialmente a variação de registros e nível cultural (diafásica). Esta última pode se manifestar em diferentes comunidades de locutores, mas também em um mesmo locutor, que sabe se adaptar e adaptar sua expressão linguística à situação comunicativa em que se encontra. Além dessas variações, todas as influências de outras línguas que contribuíram para a formação do português brasileiro também reforçam o traço da pluralidade da língua.

Entretanto, pela forma como a relação dos brasileiros com as línguas ditas estrangeiras é construída desde a infância, algumas línguas ganham estatutos diferenciados (DABÈNE, 1996; 1997) e, muitas vezes, o conhecimento ou domínio de uma ou algumas línguas é mais valorizado em detrimento de outras (CAVALLI, 2008). Estatuto é definido como “o conjunto das representações que uma coletividade vincula a uma determinada língua” (DABÈNE, 1994a, p. 50)⁴⁴. Dessa forma, movidos por essas representações, veiculadas e fortalecidas socialmente, nem sempre os indivíduos conseguem explicar por que atribuem tal valor ou desvalor a determinada língua. Assim, muitas vezes, os indivíduos buscam, consciente ou inconscientemente, apagar as competências linguísticas que têm, quando se trata de línguas desvalorizadas socialmente, fortalecendo as mesmas crenças de que apenas determinados saberes são importantes e devem ser buscados e cultivados, em detrimento de outros que, muitas vezes, fazem parte de sua trajetória de vida. No entanto, as representações sociais das línguas não são fixas nem definitivas (CASTELLOTTI e MOORE, 2002; DABÈNE, 1996; 1997), uma vez que elas se modificam no curso do tempo, devido a acontecimentos históricos, a deslocamentos geográficos, ao estabelecimento de novas relações pessoais e afetivas. Por isto a prática pedagógica de despertar para as línguas se justifica e precisa encontrar espaço no contexto brasileiro: para possibilitar às crianças (e adultos) o estabelecimento de novas relações, crenças e representações com as línguas e culturas do mundo.

Sobre o trabalho com biografias linguísticas, em diversos países e continentes já foram realizadas pesquisas nesse domínio, e os resultados se mostram benéficos tanto para os alunos que a vivenciam quanto para os professores que a colocam em prática. Como exemplo, destacamos um trabalho realizado na França por Cacciali, Maire Sandoz e Simon (2015), corresponsáveis por um projeto escolar que contribuiu para a evolução de uma criança que nunca se comunicava oralmente na escola. As pesquisadoras também encontraram resultados relativos a uma abertura frente à diversidade e à alteridade, por parte de alunos e professores. Verificaram, ainda, a tomada de consciência da própria biografia linguística, por diversos atores do espaço escolar, como testemunha uma professora: “Só no nível pessoal, isso [a realização de atividades de despertar para as línguas] já nos interessa muito. Tem a ver com a nossa história...” (CACCIALI; MAIRE SANDOZ; SIMON, 2015, p. 86)⁴⁵. Na América do Norte, destacamos a experiência canadense de Prasad (2015), que reforça a importância da valorização das línguas dos alunos, colocando-os em situação de *experts* da(s) própria(s)

⁴⁴ Tradução nossa. Texto original: *l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée.* (DABÈNE, 1994a, p. 50)

⁴⁵ Tradução nossa. Texto original: *Déjà nous au niveau personnel ça nous intéresse beaucoup. Ça a à voir avec notre histoire...* (CACCIALI; MAIRE SANDOZ; SIMON, 2015, p. 86)

língua(s). Os resultados positivos são identificados em todos: “toda a comunidade [escolar] se beneficiou dessa abordagem plurilíngue” (PRASAD, 2015, p. 206)⁴⁶.

Para apresentar um exemplo de atividade de despertar para as línguas, valemo-nos do Projeto EvLang⁴⁷. A atividade selecionada mobiliza, ao mesmo tempo, as noções oriundas de outras disciplinas, como indica Candelier (2003c), e o trabalho com a biografia linguística, que acabamos de apresentar. *I live in New York, but je suis né en Haïti*, como é intitulada a atividade, apresenta uma criança cuja história fictícia espelha a realidade de muitas crianças migrantes, muito numerosas no contexto em que a atividade foi concebida: Adrien nasceu no Haiti e mudou-se para os Estados Unidos com sua família. No texto da atividade, Adrien conta seu percurso, apresenta os membros da família e, posteriormente, as línguas que utiliza nas interações em família, com cada um de seus familiares, na escola e na rua, apresentando, assim, sua biografia linguística. Outras atividades se seguem, convidando os alunos a uma reflexão sobre quais línguas compõem o repertório linguístico de Adrien, quando e como elas entram na vida dele. Essa atividade é a base para o trabalho posterior com a biografia linguística dos alunos.

A partir de uma atividade dessa natureza, é possível estabelecer relações com outras disciplinas, por meio do uso de mapas para que os alunos situem o Haiti e os Estados Unidos, por exemplo, explorando a história de cada local, questionando sobre a presença das línguas em cada um dos países, entre outros. Assim se estabelece a relação de uma atividade de natureza linguística com outras disciplinas estudadas na escola.

Outro exemplo é um dos trabalhos realizados pela Associação DULALA⁴⁸, o chamado Kamishibai plurilíngue. Kamishibai (em japonês, 紙芝居, “teatro de papel”) é uma prática tradicional japonesa que consiste na contação de histórias no formato de um teatro ambulante, composto por um suporte de madeira com o espaço para deslizar pranchas ilustradas. De um lado da prancha, virado para as crianças, há imagens e, do outro, virada para o contador da história, há um texto curto e simples. Os Kamishibais plurilíngues são escritos pelas próprias crianças e incluem mais de uma língua no curso da narrativa. Servem, ao mesmo tempo, como ferramenta pedagógica para o trabalho de leitura, escrita, expressão oral e artística. Esse suporte pedagógico se insere nas práticas de despertar para as línguas visto que, por

⁴⁶ Tradução nossa. Texto original: *tout la communauté a bénéficié de cette approche plurilingue*. (PRASAD, 2015, p. 206)

⁴⁷ Os trabalhos das equipes que trabalharam no Projeto EvLang, foram reunidos e publicados por Kervran (2006), em forma de material pedagógico disponível para os professores.

⁴⁸ *D'une langue à l'autre*, com sede na França. Site: www.dulala.fr. Todas as informações aqui apresentadas sobre o Kamishibai plurilíngue estão disponíveis no site da associação.

meio da repetição de determinadas palavras em uma língua ou da alternância de línguas para se referir a um mesmo objeto da história, as crianças vão sendo sensibilizadas para a diversidade linguística, quanto ao ritmo, ao universo sonoro e lexical.

Retomando ideias discutidas na seção 2.1, relativas ao ensino de línguas nas escolas brasileiras, destaca-se que, no Brasil, o trabalho com línguas africanas e indígenas pode ser uma fonte muito rica para sensibilizar e despertar o interesse das crianças e adolescentes para diversos aspectos, inclusive fortalecendo o pensamento crítico e a cidadania, em conformidade com as orientações dos documentos oficiais da educação brasileira. No aspecto intrinsecamente linguístico, a organização morfossintática das diferentes línguas indígenas e africanas é muito diferente do português, algumas são línguas tonais e o sistema sonoro contém fonemas inexistentes no sistema do português, como as consoantes implosivas, no caso das línguas africanas, por exemplo. No aspecto extralinguístico, é possível propor reflexões sobre a construção da sociedade brasileira e da participação dos índios e dos negros nesse processo. É possível remontar aos fatos históricos envolvendo os grupos de negros que foram escravizados no Brasil e ao trabalho escravo ameríndio, aos deslocamentos geográficos feitos pelos navios negreiros entre a África e o Brasil. Podem ser objeto de interesse, ainda, os países de origem dos negros escravizados, suas línguas e culturas, bem como as diferentes culturas dos povos indígenas, sua organização social, a relação com a natureza, aspectos de suas crenças religiosas, entre tantos outros elementos que podem ser explorados. Ademais, as línguas africanas foram responsáveis pela nomeação de parte dos objetos de uso cotidiano, de alimentos, de plantas e outros elementos da natureza, além de ter emprestado à língua portuguesa diversas expressões afetivas e estar presente na toponímia de todas as regiões do Brasil⁴⁹. Um trabalho dessa natureza jogaria luz em aspectos frequentemente silenciados da história do Brasil e na educação de modo geral, mas que são de extrema importância para a formação humana dos alunos, que se constituirão atores sociais e cidadãos a partir dos conhecimentos construídos, em grande parte, durante a vida escolar. Cabe ressaltar que são de fácil acesso os materiais sobre as temáticas indicadas acima, tendo em vista os inúmeros estudos já realizados tanto sobre as questões linguísticas quanto históricas e, sobretudo, após a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, já citadas anteriormente neste trabalho.

As atividades de despertar para as línguas podem se desenvolver de maneiras variadas, com base em suportes e materiais muito diversificados (PERREGAUX, 1995). É possível promover a sensibilização visada pelo despertar para as línguas com atividades concebidas com base

⁴⁹ Para aprofundar na questão, cf. MENDONÇA (2012).

nos números, nos nomes, em histórias bi-plurilíngues, em canções infantis, jogos, embalagens, informativos turísticos, *flyers*, entre tantas outras possibilidades. Há algumas atividades que se consolidaram pela grande quantidade de reaplicações, em diferentes contextos, como é o caso da “Bolsa de histórias⁵⁰” (LEVESQUE, 2009; PERREGAUX, 2006; 2009; DESCHOUX, 2017; VERNETTO, 2017), a leitura de histórias infantis (Projeto Lectűrío+⁵¹), *Chaska* (KERVAN, 2006), a Flor das Línguas e a árvore poliglota, (KERVAN, 2006; SIMON e MAIRE SANDOZ, 2008, MAIRE-SANDOZ, 2008), entre outros. Este último foi o suporte escolhido para o trabalho com a biografia linguística no Projeto “Ler o mundo”, e será apresentado e analisado em detalhes no Capítulo 4.

Além do EvLang, já citado, outras iniciativas foram realizadas em outros países: *Éducation et ouverture aux langues de l'école* (EOLE⁵²), na Suíça, e *Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique* (ELODIL⁵³), no Canadá, por exemplo. Diversas associações foram criadas com o objetivo de promover o plurilinguismo e a educação plurilíngue, com atuação majoritária no continente europeu, interessadas em observar outros contextos e ampliar seu campo de ação: Acedle⁵⁴ (*Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères*), ADEB⁵⁵ (*Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue*), AFaLaC⁵⁶ (*Association Famille Langues Cultures*), para citar algumas delas.

Passamos, a seguir, à apresentação da segunda prática das abordagens plurais utilizada neste trabalho, a intercompreensão.

2.2.4 Intercompreensão

A intercompreensão não é uma prática inovadora. O que surge de novo com as teorias das abordagens plurais, que passam a lançar sobre ela um olhar científico e didático, é sua concepção como prática pedagógica.

Diante de uma situação de comunicação bi-plurilíngue, ou seja, em que dois falantes de línguas diferentes desejam ou têm necessidade de interagir entre si, inúmeros são os caminhos possíveis para que a comunicação aconteça. Muito frequentemente, os

⁵⁰ Originalmente propostos na Inglaterra, depois no Québec e em outros países francófonos, com o nome original de *Sac d'histoires*.

⁵¹ www.miriadi.net/lecturio

⁵² Educação e abertura às línguas da escola. PERREGAUX *et al.* (2003). Material disponível também em: eole.irdp.ch

⁵³ Despertar para a linguagem e abertura à diversidade linguística. Trabalhos coordenados por Françoise Armand. Material disponível em www.elodil.umontreal.ca

⁵⁴ Associação dos pesquisadores e professores didáticos de línguas estrangeiras. www.acedle.org

⁵⁵ Associação para o desenvolvimento do ensino bi-/plurilíngue. www.adeb-asso.org

⁵⁶ Associação Família Línguas Culturas. www.famillelanguescultures.org

interlocutores elegem uma língua para servir de língua franca, que todos compreendem e conseguem falar. Por exemplo, para uma reunião de negócios, participantes de diferentes partes do mundo (locutores de diferentes línguas) falam em inglês, língua de comunicação para aquele grupo. Outro exemplo é um grupo de universitários de diferentes nacionalidades e línguas em intercâmbio estudantil na Itália: todos falam italiano, língua de comunicação para este grupo. Uma segunda situação possível é a escolha da tradução. Alguns exemplos: por meio da presença de intérprete(s), em uma reunião de trabalho entre falantes de japonês e de espanhol, cada participante fala na sua língua e o intérprete se encarrega de fazer a mensagem chegar ao interlocutor, na outra língua; em uma palestra proferida em russo no Brasil, os participantes contam com o serviço de tradução simultânea ou consecutiva e ouvem, em português, o conteúdo da palestra. Uma terceira possibilidade é que a língua de um dos interlocutores seja escolhida para a comunicação, caso o(s) outro(s) consiga(m) se expressar nessa língua: um coreano e um chinês conversam em mandarim ou um indiano e um romeno conversam em romeno. Um quarto caminho é que cada falante se expresse na sua própria língua, ou em outra língua à sua escolha, e os outros compreendam sem, necessariamente, responder na mesma língua. Esse último caminho recebe o nome de *intercompreensão* (doravante, IC). Todas as escolhas acima são portadoras de posicionamentos (políticos, sociais, econômicos, culturais) que subjazem a cada uma delas.

De acordo com Carrasco (2015), a IC pode ser interpretada sob quatro óticas diferentes:

- 1) objetivo político, que tem no centro de suas preocupações salvaguardar a biodiversidade, a diversidade linguística dos cidadãos. A IC atende a essas necessidades, e a escolha de uma língua franca, não, uma vez que promove uma interação monolíngue, apagando a identidade linguística dos interlocutores;
- 2) prática comunicativa existente socialmente, ancestral, cotidiana, natural, espontânea. Trata-se de uma forma de comunicação otimizada em contextos multilíngues;
- 3) capacidade inata, inerente à faculdade da linguagem de compreender uma língua baseada naquelas que já conhecemos;
- 4) proposta didática, ligada a uma corrente metodológica, que se propõe a desenvolver e otimizar essa capacidade inata.

Este trabalho se filia claramente à quarta forma de entender a IC, visto que se debruça sobre a análise de atividades pedagógicas concebidas com base nas propostas das abordagens plurais e da IC, buscando observar os diferentes efeitos de sua aplicação.

As primeiras experimentações em IC como prática didática aconteceram na Europa, na década de 1990, mesmo período em que se desenvolvem as pesquisas sobre o despertar

para as línguas. Em trabalhos anteriores a este período, Louise Dabène (1975 e 1984), na Université Stendhal Grenoble 3, já propunha reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas vizinhas, buscando desfazer os muros que separavam as línguas e as encerravam em espaços e tempos que não se misturavam e não era desejável que se misturassem. Até o momento, as semelhanças e proximidades eram vistas como uma ameaça à aprendizagem de uma nova língua, por significarem uma potencial transferência negativa e, conseqüentemente, serem fonte de erros. Dabène (1975) opõe-se a essa postura e propõe que as semelhanças entre as línguas sejam exploradas de maneira positiva, de forma a facilitar a aprendizagem, valendo-se dos conhecimentos de que já dispunha o aprendiz, seja sobre sua língua materna, seja sobre outras línguas do seu repertório. Seguindo essa proposta, diversas experimentações foram realizadas ao longo da década de 1990 (MASPERI, 1992, 1996, 2000; MALHEIROS POULET, DEGACHE e MASPERI, 1994; DABÈNE, 1995; DABÈNE e DEGACHE, 1996; DEGACHE, 1996a; DEGACHE e MASPERI, 1998). À medida que as experimentações avançavam e que resultados positivos eram encontrados, a ideia da IC como proposta didática foi se consolidando. No mesmo período em que avançavam as pesquisas em Grenoble, a equipe coordenada por Claire Blanche-Benveniste, na Université de Provence, também se debruçava sobre estudos relativos ao parentesco entre as línguas. Com o passar do tempo, as equipes uniram forças para dar corpo a produções maiores com vistas à divulgação da IC. Suas produções serão detalhadas mais adiante, ainda nesta seção.

No âmbito das abordagens plurais, entendida como prática pedagógica, a IC é definida como “um trabalho paralelo sobre diversas línguas de uma mesma família, seja a família à qual pertence a língua materna do aprendiz (ou a língua da escola) ou da família de uma língua que ele já estudou” (CANDELIER, 2003c, p. 20)⁵⁷.

Utilizando conhecimentos prévios, de natureza linguística ou enciclopédica, o aprendiz constrói os novos conhecimentos linguísticos, para ter condições de compreender, escrita ou oralmente, uma língua que não estudou formalmente. Conforme a definição apresentada acima, o trabalho pode ser realizado com línguas da mesma família linguística da língua materna do aprendiz ou com línguas de outra família linguística que contenha, pelo menos, uma língua conhecida pelo aprendiz. Para exemplificar, tomamos o presente estudo: os alunos que participaram do projeto “Ler o mundo” têm o português como língua materna, assim, foi possível desenvolver atividade de IC com outras línguas da família românica. A

⁵⁷ Tradução nossa. Texto original: *un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille, qu'il s'agisse de la famille à laquelle appartient la langue maternelle de l'apprenant (ou la langue de l'école) ou de la famille d'une langue dont il a effectué l'apprentissage.* (CANDELIER, 2003c, p. 20)

experimentação focalizou o espanhol e o italiano, mas também são línguas da mesma família e poderiam fazer objeto de IC: catalão, corso, francês, galego, occitano, provençal, romeno. Quando os alunos tiverem estudado outra língua formalmente, será possível avançar para a IC em outra família linguística. Por exemplo, se eles estudam inglês, com o tempo terão ferramentas para fazer IC em alemão (IC entre línguas germânicas). Se estudam russo, poderão mobilizar os conhecimentos dessa língua para ler em polonês, tcheco e ucraniano (IC entre línguas eslavas).

A principal diferença entre a prática pedagógica de despertar para as línguas para a de IC, é que a segunda favorece o desenvolvimento de algumas competências comunicativas, especialmente de compreensão, enquanto a primeira não tem como foco o ensino das línguas trabalhadas junto aos aprendizes. Candelier (2003c) salienta que, em uma comparação com a prática de despertar para as línguas, a IC amplia a diversidade linguística com que o aprendiz tem contato, e isso pode ser percebido com os exemplos dados no fim do parágrafo acima, quando uma língua serve de porta de entrada para toda uma família de línguas. Degache (2003) confirma essa afirmação e a alarga, dizendo que as práticas de IC trazem diversos pontos positivos: 1) o desenvolvimento de competências em diversas línguas (por famílias de línguas); 2) o destaque do valor da língua materna no desenvolvimento da capacidade de comunicação e na elaboração de conceitos e como fator primordial de identidade cultural (COUTO, 2002 *apud* DEGACHE, 2003); 3) o posicionamento de diferentes comunidades em pé de igualdade linguística.

Nesse sentido, com a prática de IC, o repertório linguístico do aprendiz é colocado como elemento central na construção dos conhecimentos sobre a nova língua: é em seus conhecimentos anteriores que o aprendiz busca as ferramentas que lhe permitirão depreender o funcionamento da nova língua, por meio de analogias, de paralelos, da identificação de padrões e regras de funcionamento de cada uma das línguas que manuseia. São as chamadas estratégias, mobilizadas com vistas a construir a compreensão de um texto escrito ou oral. Malheiros Poulet, Degache e Masperi (1994) afirmam que, na base de todos esses processos, está a transferência, já que todos os processos de construção de sentido utilizam os conhecimentos e *savoir-faire* do indivíduo. Ainda segundo os autores, as estratégias para compreensão de um texto podem se dar em um nível “alto”, macro, no que diz respeito, por exemplo, a um conhecimento prévio do gênero textual e da sua estrutura geral; à mobilização de conhecimentos extralinguísticos; à relação que o indivíduo é capaz de estabelecer entre elementos não-verbais e o conteúdo verbal do texto. Em nível “baixo”, ou seja, no que se refere diretamente à materialidade linguística, outras estratégias são mobilizadas. Entre as já identificadas nos diversos estudos sobre o assunto, a analogia lexical é a mais referida no

processo de compreensão de uma nova língua, uma vez que a transparência vocabular entre as línguas vizinhas permite um primeiro acesso ao conteúdo do texto. Outras estratégias são: categorização gramatical das palavras; segmentação das palavras, que permite uma análise morfossintática tanto interna quanto na estrutura da frase; exame da morfologia verbal; análise da relação semântica dos elementos de um sintagma e de seu significado relativo aos contextos próximos e distantes no texto; análise das palavras repetidas; recursos à forma oral da palavra; inferências lexicais, causais e temporais (ARAÚJO CARREIRA, 1998; CARULLO, MARCHIARO e PÉREZ, 2010; DEGACHE, 1996b; DEGACHE e MASPERI, 1998; MALHEIROS POULET, DEGACHE e MASPERI, 1994; MASPERI, 1992, 1996).

No que se refere ao tipo de utilização, há duas dimensões distintas de intercompreensão (OLLIVIER, 2013; DEGACHE, 2018): a intercompreensão interativa (IC interativa), que pressupõe a interação entre dois ou mais indivíduos, que falam sua própria língua (ou outra língua à sua escolha) e compreendem a do outro; e a intercompreensão receptiva (IC receptiva), que consiste na mobilização da competência de compreensão, sem que haja, necessariamente, produção. Ambas as dimensões podem acontecer nas modalidades escrita e oral. No presente trabalho, as atividades do projeto “Ler o mundo” focalizaram majoritariamente a IC receptiva escrita. Nas três aulas em que o texto trabalhado foi a letra de uma música, o áudio da música foi ouvido, várias vezes, após o trabalho com o texto e nas aulas seguintes. Além das músicas, os alunos ouviram e puderam produzir (ou reproduzir) oralmente algumas palavras, frases curtas e saudações, do tipo “bom dia” e “bem-vindo” e diferentes línguas. Fica claro que não há IC oral em nenhuma dessas situações, uma vez que foi por meio da IC escrita que os alunos compreenderam a letra da música e que os momentos em que produziam oralmente em outras línguas se caracterizam muito mais por uma repetição do que de uma situação de comunicação. Entretanto, é importante destacar que houve esse trabalho e que os alunos tiveram contato com o aspecto oral das línguas. Nesse mesmo aspecto, cabe registrar também que, em momentos pontuais e com alguns grupos, a dimensão oral da IC foi colocada em prática de outra forma, mais limitada, mas não menos importante: em determinados momentos das aulas dedicadas às línguas da América Latina e da Suíça (cf. apresentação das atividades na seção 3.3.7), parte da explicação foi feita em espanhol. Nesses momentos, houve perguntas de verificação, também feitas em espanhol, às quais os alunos responderam em português, demonstrando ter compreendido tanto a pergunta quanto o conteúdo explicado. Aqui, é possível afirmar que houve IC interativa oral.

Essa opção pedagógica, de trabalhar a IC receptiva escrita e enriquecê-la com um trabalho lúdico com os aspectos orais das línguas, mostrou-se muito frutífera no contexto da realização da experimentação, pois houve alunos que se sentiram bem nesse contato com as línguas,

demonstrando muita satisfação em poder utilizá-las, chegando a se apropriar delas e a utilizá-las em algumas situações no cotidiano escolar. Aqui, é possível afirmar que houve IC interativa oral, como se verá no capítulo 4.

No que tange à mobilização da IC nas práticas pedagógicas, Degache e Garbarino (2017) apontam seis diferentes funções para essa inserção, que pode visar a diferentes objetivos:

- 1) função propedêutica e mediadora: a IC é utilizada para introduzir a aprendizagem de uma nova língua;
- 2) função repercussiva: a IC tem o papel de sustentar ou reforçar a aprendizagem de uma determinada língua entre outras, focalizando uma mais do que as outras;
- 3) função imersiva: por meio de uma breve imersão em uma situação comunicativa rápida e autêntica, a IC funciona como gatilho para despertar ou reforçar a vontade de aprender;
- 4) função instrumental: a IC funciona como recurso para desenvolver competências linguísticas e comunicativas;
- 5) função integrativa: a IC tem o papel de veicular conteúdos de estudo em outras áreas (essa função se relaciona diretamente com a Didática Integrada, apresentada na subseção 2.2.2);
- 6) função didática: os aprendizes são formados em IC por meio da prática de IC (formados em IC *pela* IC).

Neste trabalho, a IC é mobilizada, majoritariamente, em sua função propedêutica, já que todo o trabalho realizado, tanto na etapa de despertar para as línguas, quanto na de IC, tem como objetivo colocar os alunos em contato com várias línguas, diferentes entre si, com vistas a sensibilizá-los e despertar (ou reforçar, se fosse o caso) o desejo de aprofundar nos estudos de uma outra língua. Também era objetivo do projeto “Ler o mundo” oferecer para os alunos a oportunidade de conhecer diferentes línguas e culturas, contribuindo para que esses novos conhecimentos passassem a figurar no seu horizonte de perspectivas, como um objetivo almejavél e alcançável por eles. A IC aqui também é utilizada em sua função instrumental, visto que contribuiu para que os alunos construíssem conhecimentos linguísticos sobre as línguas espanhola e italiana, por meio de reflexões metalinguísticas que permitiram a elaboração de estratégias de leitura em uma ou nas duas línguas trabalhadas. Assim, eles desenvolveram competências de compreensão plurilíngue, construindo conhecimentos da “gramática intercompreensiva”.

Na prática pedagógica, a IC pode se apresentar sob formatos diversos, que vão da leitura de palavras inseridas em um texto majoritariamente não-verbal até a leitura de textos, mais ou

menos extensos, sem o recurso a elementos não-verbais. Os textos e as atividades devem ser adaptados ao público a que se aplicarão, no que se refere à extensão, ao gênero, ao grau de transparência do vocabulário utilizado, à complexidade da estrutura textual e das ideias veiculadas. As escolhas textuais feitas para a concepção das atividades do projeto “Ler o mundo” são apresentadas e justificadas, em detalhes, no Capítulo 3.

No âmbito das ações coletivas, ao longo das últimas décadas, pesquisadores reuniram-se e organizaram-se em grupos de trabalho que visavam à promoção da IC, como é o caso, por exemplo, da Redinter (Rede Europeia de Intercompreensão), que criou, inclusive, uma revista intitulada Intercompreensão – REDINTER, disponível em suporte físico e eletrônico⁵⁸, para divulgar os trabalhos do grupo. Atualmente há também a Apicad⁵⁹ (*Association pour la promotion de l’intercompréhension à distance*), que promove eventos acadêmicos e se ocupa da gestão da plataforma Miriadi (apresentada adiante). Além dessas organizações para congregar os pesquisadores e fortalecer as ações em IC, inúmeros suportes e manuais foram concebidos, para atender a diferentes perfis de aprendizes. Eles podem ser utilizados integralmente ou servir de inspiração para a produção de novos materiais e atividades, especialmente quando se tratar de públicos mais jovens, já que a maioria deles foi elaborado com vistas a um público adulto, sobretudo universitário.

O manual *EuRom4*, lançado em 1997, é resultado de parceria entre universidades de quatro países europeus romanófonos (França, Espanha, Portugal e Itália), coordenado por Claire Blanche-Benveniste (1997) e dedica-se a um público adulto. *EuRom4* propõe o trabalho com textos em quatro línguas românicas: espanhol, francês, italiano e português. Em 2011, é lançado *EuRom5*⁶⁰ (BONVINO *et al.*, 2011), que acrescenta textos em catalão. Outro manual, o *EuroComRom*, elaborado por uma equipe alemã coordenada por Klein e Stegmann (2000), também visa a um aprendizado da IC em línguas românicas, mas este material tem como público-alvo falantes de línguas germânicas. Na América Latina⁶¹, a equipe argentina coordenada por Ana María Carullo, produziu o manual *InterRom* (2007), que tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades de IC em francês, italiano e português para um público hispanófono adulto⁶². Uma equipe chilena coordenada por Gilda Tassara e Patricio Moreno elaborou um manual intitulado *Interlat*, em 2007, com objetivos semelhantes ao

⁵⁸ Site Redinter: redinter.cat

⁵⁹ Associação para a promoção da intercompreensão a distância. www.miriadi.net/l-apicad

⁶⁰ Site EuRom5: www.eurom5.com

⁶¹ O grupo LALIC (*Lectures sur l’Amérique Latine en Intercompréhension*), coordenado por Laura Masello se interessa pela compreensão do lugar da IC nas práticas universitárias, especialmente no que se refere à utilização de bibliografia em outras línguas (cf. MASELLO, 2018).

⁶² cf. CARULLO (2009), MARCHIARO (2012).

InterRom, mas com textos em espanhol, francês e português⁶³. Todos esses materiais promovem o desenvolvimento de competências de IC receptiva escrita.

Para formação e prática de IC interativa em meios digitais, a equipe da Université Stendhal Grenoble 3, coordenada por Louise Dabène, produziu *Galatea*⁶⁴ (2000), um material em formato de CD Rom para o desenvolvimento de competências de compreensão multilíngue, e Galanet (2003) e Galapro (2009), plataformas em que os aprendizes podiam realizar interações plurilíngues com falantes de outras línguas. Especificamente Galapro foi uma plataforma concebida para a formação de formadores em IC, realizada *pela* IC. Com o avanço das tecnologias, surge Miriadi⁶⁵ (2015), uma plataforma constituída por sessões de aprendizagem e também se constitui como espaço de encontro e diálogo entre os pesquisadores de diversos países do mundo sobre formações, eventos, levantamento bibliográfico, discussões teóricas, estrutura e funcionamento das associações, entre outros. A plataforma Miriadi também funciona como o repositório de um grande acervo de atividades e recursos pedagógicos em IC (e em despertar para as línguas, ao abrigar também o projeto Lectũrĩo+) e é, atualmente, a plataforma mais ativa e que congrega o maior número de pesquisadores, alunos e interessados pela temática da IC no mundo.

Para públicos mais jovens e com uma abordagem mais voltada para a didática integrada das línguas (ou *IC integrada* segundo alguns pesquisadores, como Degache e Garbarino (2017)), o manual *Euro-mania*⁶⁶ (2005-2008), produzido por equipes europeias lideradas por Pierre Escudé (2009), visa a um público infantil (8-11 anos), integrando os conhecimentos e conteúdos ministrados pelos professores ao manuseio e confronto direto com seis línguas, a saber: português, espanhol, italiano, francês, occitano, romeno.

Euro-mania aproxima-se do público de interesse do presente trabalho, porque se dirige a crianças em idade escolar. Ainda em maior consonância com esse público, está *Itinerários Românicos*⁶⁷, um projeto concebido no âmbito das atividades de promoção e ensino de línguas da União Latina. A União Latina era uma organização internacional, fundada em 1954, que reunia 36 Estados-membros e se dedicava à promoção da diversidade cultural e multilinguismo. O projeto *Itinerários Românicos* tem como público principal crianças e adolescentes de 9 a 13 anos e objetiva, principalmente, desenvolver as habilidades de

⁶³ Para um amplo panorama das publicações e propostas didáticas em IC, cf. CALVO DEL OLMO e ESCUDÉ (2019).

⁶⁴ DABÈNE, 1994b.

⁶⁵ *Mutualisation et Innovation pour un réseau de l'Intercompréhension à Distance* – www.miriadi.net

⁶⁶ Para detalhes sobre as primeiras intervenções utilizando o manual, cf. ESCUDÉ (2011 e 2012). Outras informações: www.euro-mania.eu

⁶⁷ Site Itinerários Românicos: www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/pt

identificação das línguas e de IC. Pode ser usado autonomamente pelas crianças, mas é prevista uma intervenção pelo professor nas aulas presenciais, para complementar e discutir o conteúdo adquirido por meio das atividades realizadas no *site*.

No Brasil, dois trabalhos de elaboração de atividades são de especial interesse para o presente trabalho, já que se trata de atividades de IC para o público escolar, elaboradas em português. Em 2013, Rudson Edson Gomes de Souza (2013), em sua tese, apresentou o *Caderno de atividades: Aprender com as línguas – Intercompreensão de Línguas Românicas 9º ano*, que foi a sequência de atividades elaborada por ele para a geração de dados de sua pesquisa de doutorado. Seu foco era a utilização da IC para potencializar o aproveitamento e as competências dos alunos em língua materna. Seu público eram alunos dos anos finais do ensino fundamental e as línguas trabalhadas no *Caderno* são o espanhol, o francês e o italiano.

Janaína Michelle França de Oliveira e Selma Alas Martins (2017) publicaram um material intitulado *Intercompreensão de línguas românicas e língua inglesa*, destinado ao público escolar e que propõe um trabalho com as línguas portuguesa, espanhola, francesa e italiana em diálogo com a língua inglesa. O material foi elaborado com foco em alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante, EJA), mas é possível utilizá-lo com alunos do ensino fundamental. Ele também serve como fonte de inspiração para a produção de outras atividades no mesmo estilo, já que o trabalho produzido por Oliveira (2016) joga luz nas relações entre as línguas românicas e a língua inglesa, por meio de um trabalho de letramento crítico, mobilizando a língua que é integrante do currículo escolar obrigatório, o inglês.

Com base nos trabalhos acima e nas potencialidades da IC para a formação do indivíduo, o ensino da IC se justifica no Brasil, assim como em qualquer outro país, na medida em que é uma poderosa ferramenta de desmitificação das línguas como conhecimento inacessível ou reservado a um grupo privilegiado da sociedade – intelectual, social ou financeiramente. As línguas são e devem ser de acesso de todos, e é responsabilidade das instituições e professores de línguas promover a consolidação dessa consciência nos alunos. O aspecto mais atrativo da IC é que quanto mais línguas o indivíduo conhece, mais fácil se torna o conhecimento de outras línguas, e essa construção é contínua e progressiva. Outro aspecto de destaque é que, para desenvolver as competências em IC, todo tipo de conhecimento – linguístico, acadêmico, enciclopédico – é válido e valioso na construção de pontes de acesso à nova língua.

Conforme salientam Guimarães e Finardi (2018), o uso da IC pode ser feito em todos os níveis de educação, com o objetivo de promover o plurilinguismo. No caso deste trabalho, esta

prática é utilizada em aulas com alunos pré-adolescentes cursando o ensino fundamental da escola regular. Dado esse contexto, foram concebidas atividades *ad hoc*, visando ao público específico que as realizaria. As atividades de IC propostas no projeto “Ler o mundo” serão apresentadas detalhadamente no Capítulo 3. Sua elaboração foi inspirada nos materiais apresentados acima.

2.2.5 CARAP: *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*

O CARAP (CANDELIER *et al.*, 2012) é o quadro de referência para as abordagens plurais das línguas e das culturas⁶⁸, que foi elaborado por uma equipe internacional de pesquisadores e especialistas em abordagens plurais, em 2007, como resultado do projeto ALC (A travers les Langues et les Cultures, 2004-2007⁶⁹). O documento foi aprimorado e foram acrescentados recursos digitais (2008-2011), que permitem o acesso ao seu conteúdo online, com navegação por meio de hiperlinks. Ambas as ações foram realizadas no âmbito do CELV (Centre européen pour les langues vivantes) do Conselho da Europa. Esse documento de referência está integralmente disponível em francês, inglês e italiano. Os capítulos 5, 7 e 8 também estão disponíveis em alemão e em espanhol.

Diferentemente do QECR, que se interessa pelo ensino de uma língua específica, o CARAP serve como referência para as ações pedagógicas que se baseiam nas abordagens plurais. Ele toma como norte a noção de *competência plurilíngue e intercultural*, proposta por Coste, Moore e Zarate (2009[1997]) (cf. subseção 2.2.1). Para sua elaboração, a equipe de pesquisadores partiu de cerca de cem publicações de trabalhos acadêmicos em abordagens plurais (teóricos, reflexivos e de campo), realizados em diferentes países europeus. Foi feito um levantamento das competências presentes nesses trabalhos, de forma a se obter um amplo repertório das competências associadas às abordagens plurais. Eles buscaram identificar quais eram os objetivos da aplicação dessas abordagens em diferentes contextos de ensino-aprendizagem, no que se refere às competências buscadas. A partir desse levantamento, as competências foram agrupadas, organizadas e ordenadas.

Essas competências foram situadas em um nível hierárquico mais alto. Segundo os autores, uma competência é um elemento abstrato, que não pode ser diretamente trabalhado ou desenvolvido por meio de uma intervenção didática (CANDELIER *et al.*, 2012). No âmbito do CARAP, a noção de “competência” é entendida como

⁶⁸ *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*

⁶⁹ Site público do projeto: <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>

unidades de certa complexidade que implicam o indivíduo na sua totalidade e que são ligadas a tarefas socialmente pertinentes no contexto das quais elas são ativadas; consistem, em determinadas situações, na mobilização de recursos diversos, que podem ser internos (saberes, saber-ser, saber-fazer) ou externos (uso de um dicionário...) (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 11)⁷⁰.

O referencial considera as seguintes competências globais:

C1 Competência para gerir a comunicação linguística e cultural em contexto de alteridade;
C2 Competência de construção e ampliação de um repertório linguístico e cultural plural;
C3 Competência de descentração;
C4 Competência para atribuir sentido a elementos linguísticos e/ou culturais não familiares;
C5 Competência de distanciamento;
C6 Competência para analisar de maneira crítica a situação e as atividades (comunicativas e/ou de aprendizagem) na qual o indivíduo está engajado;
C7 Competência de reconhecimento do Outro e da alteridade (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 20)⁷¹

Se, por um lado, não é possível trabalhar concretamente, em sala de aula, as competências, o mesmo não se verifica no caso dos recursos. O CARAP chama de recursos *internos* e *psicossociais*, as capacidades, disposições ou conhecimentos do aprendiz, em oposição a recursos *externos* (por exemplo: dicionários, gramáticas, outros falantes da língua em questão) (CANDELIER *et al.*, 2012). O desenvolvimento dos recursos internos pode ser estimulado nos aprendizes a partir de práticas didáticas. É a partir da consolidação desses recursos que o indivíduo será capaz de mobilizá-los nas situações de interação plurilíngue e pluricultural ou quando estiver em contato com a alteridade. Ele colocará em prática, então, suas competências globais. A finalidade maior do desenvolvimento dos recursos internos é o fortalecimento da competência plurilíngue e intercultural do aprendiz.

Os recursos internos estão organizados, no CARAP, em três grandes campos: dos *saberes*, dos *saber-ser* e dos *saber-fazer*⁷². Cada um desses campos é subdividido em seções que

⁷⁰ Tradução nossa. Texto original: *des unités d'une certaine complexité, impliquant l'individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses qui peuvent être internes (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ou externes (usage d'un dictionnaire...)*. (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 11)

⁷¹ Tradução nossa. Texto original: *C1 Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité / C2 Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel / C3 Compétence de décentration / C4 Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers / C5 Compétence de distanciation / C6 Compétence à analyser de façon critique la situation et les activités (communicatives et/ou d'apprentissage) dans lesquelles on est engagé / C7 Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité* (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 20)

⁷² Na versão original do texto do CARAP, em francês, os termos são: *Savoirs, Savoir-être, Savoir-faire*. Em inglês, *Knowledge, Attitudes, Skills*, respectivamente.

agrupam recursos da mesma natureza. No capítulo 3 do referencial são apresentados os quadros que contêm os descritores de recursos.

O referencial é estruturado em duas partes principais: apresentação e descrição das competências globais; apresentação dos descritores de recursos, relativos a cada um dos três campos: dos *saberes*, dos *saber-ser*, dos *saber-fazer*.

O propósito do CARAP é nortear os trabalhos didáticos com abordagens plurais. Por um lado, naquilo que se refere à “elaboração de práticas pedagógicas (...) que articulam a aquisição dos diversos *saberes*, *saber-ser* e *saber-fazer* aos quais as abordagens plurais (exclusivamente / mais facilmente) dão acesso” (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 9)⁷³. Por outro, no que tange à

articulação entre as abordagens plurais, em si, e para a articulação entre essas abordagens e a aprendizagem de competências linguageiras de comunicação em línguas específicas (...), bem como, mais amplamente, para a articulação entre os benefícios das abordagens plurais e os das disciplinas não linguísticas (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 9)⁷⁴.

Nesse sentido, o CARAP se mostra como um instrumento de extrema utilidade para o professor, para que ele se oriente e possa organizar o ensino de acordo com os objetivos almejados para seu público de aprendizes.

Na presente pesquisa, os descritores de recursos foram amplamente utilizados na concepção das atividades e na estruturação do projeto “Ler o mundo”. Nos Capítulos 3, 4 e 5 haverá muitas referências aos recursos que sustentam cada uma das atividades que compõem o projeto. A Parte III do Capítulo 4 é dedicada a uma análise quantitativa dos recursos utilizados no projeto em relação ao universo dos recursos disponíveis no CARAP⁷⁵.

2.2.6 Abordagens plurais no Brasil

As abordagens plurais se apresentam como uma proposta de prática pedagógica ampla e abrangente, mas, para aplicá-las, no Brasil ou em qualquer outro local, não é possível fazer

⁷³ Tradução nossa. Texto original: *élaboration de démarches pédagogiques articulant, y compris dans la perspective d'une progression, l'acquisition des divers savoirs, savoir-être et savoir-faire auxquels les approches plurielles donnent (exclusivement / plus aisément) accès* (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 9)

⁷⁴ Tradução nossa. Texto original: *articulation entre les approches plurielles elles-mêmes et pour l'articulation entre ces approches et l'apprentissage de compétences langagières de communication dans des langues particulières (articulation conceptuelle et pratique, dans les curricula, dans la classe) ainsi que, plus largement, pour l'articulation entre les apports des approches plurielles et ceux de disciplines non linguistiques* (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 9)

⁷⁵ O documento está disponível neste link para navegação online: <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-FR/Default.aspx>. Para baixar o referencial completo: <http://carap.ecml.at/>

uma simples transposição, sem fazer adaptações para atender às necessidades do público em questão (DABÈNE, 1994a; SIMON, 1995), já que cada contexto apresenta suas próprias especificidades. Assim, no caso do Brasil, é necessário levar em consideração a paisagem linguística do país, as diferenças do contato dos indivíduos com outras línguas em seu cotidiano, bem como as necessidades dos alunos atendidos.

Em 2010, em seu artigo “L’intercompréhension des langues romanes au service de l’amélioration de l’enseignement des langues au Brésil”, Selma Alas Martins propõe a utilização das abordagens plurais em contexto brasileiro. Na visão da autora,

[o] plurilinguismo aplicado na realidade brasileira, além do engajamento à formação do indivíduo-aprendiz, poderia contribuir para a **diversificação e para a promoção de diversas línguas**, favorecendo o **desenvolvimento de uma competência cultural e intercultural** e sobretudo poderia agir de forma a ajudar no **desenvolvimento cognitivo e intelectual** dos aprendizes. (ALAS MARTINS, 2010, p. 108, grifo nosso)⁷⁶

A autora dá especial atenção à diversificação das línguas presentes no contexto de ensino de línguas no país, além da promoção linguística, intimamente relacionada a uma competência cultural. Nesse sentido, Finardi (2014) destaca que há consequências negativas na forma como são estabelecidas as relações entre as pessoas e as línguas no Brasil, em grande parte motivadas pelas políticas linguísticas vigentes. Apesar de toda a valorização atribuída à língua inglesa, pelo seu prestígio econômico e valor utilitário (cf. seção 2.1), por grande parte das pessoas, essa mesma língua é vista, por muitas outras, como uma língua que ameaça o português, pelo seu valor internacional e sua hegemonia, e luta-se contra essa ameaça, buscando salvaguardar a língua portuguesa. No entanto, nesse movimento de valorização do português como língua nacional, as minorias linguísticas do país continuam sendo ignoradas e são elas, por sua vez, que sofrem a ameaça diante da manutenção do português como única língua utilizada no território nacional pela maioria da população. Corroborando essas ideias, Félix (2016) destaca que os numerosos investimentos na preservação, manutenção e divulgação do português tendem a “refletir na representatividade das comunidades linguísticas minoritárias, o que por sua vez repercute nas relações que mantêm entre si e com os grupos majoritários” (FÉLIX, 2016, p. 14). Levando em consideração essas reflexões, e somando-as à restrita oferta de línguas nas escolas brasileiras atualmente (cf. seção 2.1), a proposta de Alas Martins (2014) se mostra muito pertinente e, em nossa visão, necessária e urgente.

⁷⁶ Tradução nossa. Texto original: *Le plurilinguisme appliqué dans la réalité brésilienne outre l’engagement à la formation de l’individu-apprenant, pourrait contribuer à la diversification et à la promotion de plusieurs langues, favorisant le développement d’une compétence culturelle et interculturelle et surtout pourrait agir de façon à aider le développement cognitif et intellectuel des apprenants.* (ALAS MARTINS, 2010, p. 108)

Ao desenvolvimento cognitivo e intelectual evocados pela autora e corroborados por Pinheiro-Mariz e Lira (2017), é possível acrescentar benefícios nos aspectos socioafetivos ou emocionais dos aprendizes, pelo trabalho com a própria biografia linguística e pela tomada de consciência das suas capacidades de construção de conhecimento, influenciando positivamente a sua autoimagem. Os fatores emocionais podem ser identificados, por exemplo, na forma como o aprendiz toma consciência de sua capacidade de mobilizar estratégias para realizar leitura em línguas nunca estudadas, como acontece nas atividades de IC. Esse é um dos aspectos que o presente trabalho busca analisar.

No que tange ao público brasileiro junto ao qual as abordagens plurais são apresentadas, especialmente no caso do presente trabalho (e de grande parte dos trabalhos brasileiros, que realizaram experimentações em escolas públicas), é necessário esclarecer qual é a posição ocupada por esses alunos, ou como os consideramos, no que se refere à sua condição linguística. Em um artigo de 2012, Ingrid Kuchenbecker Broch (2012) apresenta uma experimentação realizada em duas escolas públicas da periferia de Porto Alegre (RS), com alunos do quarto ano (geralmente 9-10 anos) do ensino fundamental, que, nos dizeres da autora, são “monolíngues em português⁷⁷” (BROCH, 2012, p. 84-85). Sabine Dautzenberg (2016), em sua pesquisa de mestrado, realiza uma experimentação também em uma escola pública, agora da região de Curitiba (PR), com pré-adolescentes de 11-13 anos, oriundos de classes sociais populares. Esta autora, ao apresentar e discutir a situação linguística dos alunos participantes da pesquisa, apresenta uma reflexão e posicionamento diferentes:

a grande maioria das pessoas, no nosso mundo ocidentalizado e globalizado, conhecem, pelo menos, algumas palavras em inglês, uma vez que grande parte do léxico internacional (Internet, *web*, etc) vem do inglês. Além disso, a maior parte das pessoas pode dizer “bom dia” em várias línguas, e, em quase todos os países, é possível escutar várias línguas, seja por meio de um contato direto com alofones ou por meio das mídias. **Assim, é impossível dizer que nossa bagagem linguística é monolíngue. Mesmo com relação a pré-adolescentes brasileiros oriundos de classes sociais populares, como é o caso de nossos alunos.** (DAUTZENBERG, 2016, p. 15, grifo nosso)⁷⁸

Dessa forma, ainda que seja em contexto brasileiro, em uma região socioeconomicamente desfavorecida, e se tratando de pessoas jovens, a autora defende que é possível lançar mão

⁷⁷ Ver também Silva (2013).

⁷⁸ Tradução nossa. Texto original: *La grande majorité des gens, dans notre monde occidentalisé et mondialisé, connaissent au moins quelques mots en anglais, puisque une grande partie du lexique international (internet, web etc) vient de l'anglais. Aussi, la plupart des personnes peuvent dire “bonjour” dans plusieurs langues, et il est possible dans presque tous les pays d'entendre plusieurs langues que ce soit par un contact direct avec des allophones ou à travers les médias. Il est donc impossible de dire que notre bagage langagier est monolingue. Même pour des préadolescents brésiliens venant de classe sociale populaire, comme c'était le cas de nos élèves.* (DAUTZENBERG, 2016, p. 15)

das abordagens plurais para ações pedagógicas na escola. Isso se justifica uma vez que os alunos apresentam o recurso necessário para acompanhar atividades em que sejam utilizadas tais abordagens: um repertório linguístico não monolíngue. Vale ressaltar, como já mencionado, que a condição de monolinguismo é uma exceção no mundo atual (BAETENS BEARDSMORE, 1995; ESCUDÉ, 2018). Alio-me a Dautzenberg (2016) a respeito da maneira de enxergar os alunos, já que olhar para eles dessa forma é um primeiro passo para enxergá-los em sua integralidade, como verdadeiros “atores sociais plurilíngues” (CONSELHO DA EUROPA, 2001; COSTE e SIMON, 2009).

Em seu artigo “Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios”, Regina Célia da Silva (2013) faz um balanço e uma reflexão em torno das questões que tangem à aplicação das abordagens plurais em contexto brasileiro. A autora aponta para uma fragilidade das políticas linguísticas brasileiras, ao focar suas ações na língua portuguesa, desconsiderando as línguas indígenas e de imigração presentes no território do país. Também destaca a tradição do ensino de línguas baseado no paradigma monolíngue, mas, em diálogo com os textos oficiais apresentados e discutidos na seção 2.1 deste trabalho, a autora destaca que

as orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são abrangentes o bastante para contemplar propostas interdisciplinares e conteúdos transversais, possibilitando uma abertura para um campo de atuação favorável para iniciativas que fomentem práticas plurilíngues e interculturais. (SILVA, 2013, p. 99)

Essa afirmativa de Silva (2013) se comprova pelos trabalhos de Rudson Edson Gomes de Souza (2013), que, para gerar os dados para sua pesquisa de doutorado, realizou uma experimentação em uma escola da Rede Municipal de Educação de Natal (RN), por meio da oferta de uma disciplina de Intercompreensão em Línguas Românicas (ILR). Os resultados da pesquisa apontam para um aumento significativo no rendimento escolar dos alunos nas aulas de português. O autor identifica, ainda, um aumento nas competências de leitura em língua materna, maior motivação dos alunos e maior capacidade em realizar reflexões críticas sobre o mundo e outras culturas, “mesmo com todas as adversidades típicas do ensino público brasileiro em geral, principalmente em se tratando da educação básica” (SOUZA, 2013, p. 123), conforme ele destaca. Diante de tais resultados, e considerando-se que o IDEB⁷⁹ da escola aumentou consideravelmente, superando a meta daquele ano, a Secretaria de Educação da cidade, por meio de um projeto intitulado “Plurilinguismo para Natal”, em uma

⁷⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ação inédita no Brasil e na América Latina⁸⁰, inseriu oficialmente a disciplina de ILR no currículo dessa rede de ensino. O trabalho de Souza (2013) inspira o presente trabalho, na medida em que mostra que as abordagens plurais no Brasil, no nível da escola básica, podem ter resultados muito positivos e pode, inclusive, promover transformações concretas no ensino de línguas nas escolas.

Outro trabalho realizado no Brasil que também serve de inspiração para a presente pesquisa é a experimentação realizada por Carmélia Pereira de Lima (2015) em seu mestrado: a pesquisadora apresenta uma atividade colocada em prática junto a alunos do 8º ano do ensino fundamental também na cidade de Natal, no contexto de um projeto interdisciplinar da escola, com a temática da Copa do Mundo de 2014. A autora propõe a alunos pré-adolescentes de 11-13 anos, a leitura de trechos de obras clássicas nas línguas originais: *Don Quijote* (Miguel de Cervantes) – em espanhol, *Pinocchio* (Carlo Collodi) – em italiano – e *Le Petit Prince* (Antoine de Saint-Exupéry) – em francês. Os resultados da pesquisa mostram que a leitura de trechos das obras nas línguas originais despertou nos alunos o interesse de lê-las em português. Além disso, os alunos apresentaram desempenho escolar muito elevado na disciplina de Língua Portuguesa, em que a experimentação foi realizada. Demonstraram também ter construído atitudes positivas em relação ao outro e a outras culturas, no sentido de terem curiosidade de conhecer pessoas de outros países e outras línguas. Além dos resultados obtidos, o trabalho de Lima (2015) inspirou a presente experimentação no sentido de propor um projeto que envolvesse a temática da Copa do Mundo, evento internacional de grande porte que habitualmente interessa os alunos e é objeto de ações pedagógicas nas escolas brasileiras. Dessa forma, o projeto “Ler o mundo” usou a Copa do Mundo 2018 como fio condutor das atividades. O mote temático se refere menos às atividades futebolísticas, e mais, à semelhança de Lima (2015), à diversidade e à pluralidade das línguas e culturas do mundo, aproveitando o fato de todos esses elementos serem frequentemente colocados em foco pelas mídias, antes e durante o período de realização das partidas de futebol.

Ainda na esfera escolar, destaca-se o trabalho de Fernanda Martins Félix (2016), que propõe uma experimentação de realização de IC entre guarani, português, espanhol e francês junto a alunos do ensino médio na cidade de Piraquara (PR). Um dos aspectos de maior destaque desse trabalho é que ele se justifica, segundo a autora, pela necessidade de ampliar a exposição do guarani, língua autóctone do Brasil, que fundamenta o repertório nacional, dos pontos de vista linguístico e cultural (FÉLIX, 2016). Seus resultados apontam para questões

⁸⁰ Portal da Prefeitura do Natal: <https://www.natal.rn.gov.br/noticia/ntc-8344.html> (2012); <https://www.natal.rn.gov.br/noticia/ntc-9954.html> (2013). Acesso em 8 mar. 2020.

bastante abrangentes, já que a autora encontrou inúmeras dificuldades para a realização da pesquisa. Ela salienta que não se tratava de dificuldades advindas de elementos da pesquisa que se mostravam inapropriados ou dos objetivos almejados, mas da estrutura escolar, da precariedade das organizações, no que se refere ao contato entre indígenas e não indígenas, da inserção dos indígenas na escola, entre tantos outros. A autora ressalta que as escolas que recebem alunos indígenas aproveitam muito pouco a riqueza cultural e a diversidade presentes na instituição e tratam os indígenas como alunos “reservados”, sem promover ações para valorizar e difundir a cultura e os conhecimentos desses alunos.

Para o público escolar mais jovem, Josilene Pinheiro-Mariz e Mariana de Normando Lira (2017) produziram e publicaram dois cadernos de atividades que apresentam a intercompreensão de línguas românicas como instrumento na formação plurilíngue e intercultural no ensino de línguas para crianças. Um dos cadernos, “Caderno de intercompreensão para crianças”, apresenta textos em espanhol, francês e italiano, seguidos de atividades, concebidas para o público dos anos iniciais do ensino fundamental. O outro, “Caderno de Intercompreensão para Crianças: África e Literatura”, apresenta histórias da literatura infanto-juvenil africana em espanhol, francês, italiano, português, bubi, kikongo e crioulo cabo-verdiano e da Guiné Bissau. É indicado o país de origem de todos os contos e eles são acompanhados de atividades e a(s) língua(s) falada(s) em cada país.

Na esfera das produções técnicas, Francisco Calvo del Olmo e Pierre Escudé (2019) publicaram *Intercompreensão – a chave para as línguas*, em uma revisitação e atualização da obra clássica de Escudé e Janin (2010), *Le point sur l’intercompréhension clé du plurilinguisme*. Calvo del Olmo e Escudé (2019) apresentam a IC e sua trajetória histórica, abordando-a como um método para o ensino integrado de línguas, dando enfoques às estratégias. Os autores identificam no léxico comparado das línguas românicas, as grandes pontes e alavancas para o desenvolvimento de competências metalinguísticas, em consonância com trabalhos anteriores (cf. seção 2.2.4). O livro apresenta quadros comparativos entre o latim e sete línguas românicas: português, espanhol, catalão, occitano, francês, italiano e romeno, à semelhança do que faz a *Gramática Comparativa Houaiss* (BRITO *et al.*, 2010), mas de maneira mais ampla e completa. A obra de Calvo del Olmo e Escudé (2019) é o primeiro trabalho dessa natureza publicado no Brasil.

Além dos cadernos de atividades e das obras apresentadas acima, um rico material para auxiliar o trabalho com a aprendizagem do léxico, intitulado *Palavras em jogo. Intercompreensão: o vocabulário em uma perspectiva plurilíngue*, foi produzido por Claudine Franchon e René Strehler em 2017. O livro tem o objetivo de sensibilizar os falantes de português sobre as semelhanças entre as palavras das línguas espanhola, francesa e

portuguesa, e no interior de cada uma das línguas. Um baralho de cartas trilíngues espanhol-francês-português acompanha o livro e possibilita a realização de jogos de análise e associação de palavras e de exploração de seus elementos formadores.

Com vistas a manter uma visão o mais completa possível das pesquisas em abordagens plurais realizadas no Brasil, buscamos complementar o recenseamento de tais trabalhos realizado por Miranda-Paulo (2018), que oferece um panorama completo e detalhado segundo duas perspectivas: o público com o qual as experimentações foram realizadas (universitário ou escolar) bem como a perspectiva linguística do trabalho (línguas em contato, intercompreensão em direção a uma língua-alvo, impactos da intercompreensão).

O Quadro 3 apresenta uma visão panorâmica dos trabalhos realizados em abordagens plurais no Brasil.

Quadro 3 – Panorama atual das pesquisas em abordagens plurais no Brasil

Meio escolar	Meio universitário	
<ul style="list-style-type: none"> • Educação infantil: IC receptiva (PINHEIRO-MARIZ e LIRA, 2017) • Ensino fundamental: IC e o desempenho em português LM (SOUZA, 2013); IC receptiva (DAUTZENBERG, 2016); Leitura literária (LIMA, 2015) • Ensino médio: IC receptiva (CAROLA, 2015) • Educação de jovens e adultos: Leitura literária (SILVA, J., 2017); Inglês (OLIVEIRA, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização às línguas e culturas (BEZERRA, 2016) • Ensino plurilíngue e IC interativa (SILVA, 2012; MOUTINHO, 2013; ERAZO MUÑOZ, 2016) • IC receptiva (MIRANDA-PAULO, 2018) 	
Línguas em contato	IC em direção a uma língua-alvo ⁸¹	Impactos da IC
<ul style="list-style-type: none"> • Línguas românicas e guarani (FÉLIX, 2016) • Fronteira Brasil-França (BELROSE, 2015) • Interações presenciais no cotidiano (FERREIRA, L. S., 2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • Alemão (REIPPSCHLAGER, 2017; SANTOS, G., 2013) • Espanhol (BERMUDEZ, 2016; IZUIBEJERES, 2015) • Inglês (OLIVEIRA, 2016; SANTOS, T., 2018) • Francês (VALENTE, 2015) 	<ul style="list-style-type: none"> • Histórico da IC no Brasil e em Natal (SILVA, A. C., 2017) • IC e política de ensino de línguas no Brasil (FERREIRA, L. G., 2018)

Fonte: adaptado de MIRANDA-PAULO (2018)

⁸¹ Mantemos a terminologia utilizada pela autora do quadro original. Neste caso, a intercompreensão é utilizada para o ensino de outra língua.

Dos trabalhos referenciados no Quadro 3, contam-se quatro teses de doutorado, dezoito dissertações de mestrado e um artigo, totalizando 23 trabalhos, realizados integralmente em instituições brasileiras, estrangeiras ou no âmbito de programas de colaboração entre universidades brasileiras e outros países.

2.2.7 Fundamentos pedagógicos mobilizados pelas abordagens plurais⁸²

O QECR, cuja filosofia de base considera os aprendizes como “atores sociais plurilíngues”, filosofia que também alicerça o CARAP, explicita, no início do texto, que “a abordagem aqui adotada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29). O documento não indica precisamente nenhuma teoria com base na qual ele tenha sido elaborado (BENTO, 2013), o que se confirma pela leitura do Volume complementar do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2018), que afirma que

o esquema do QECR é totalmente compatível com diversas abordagens da aprendizagem de uma segunda língua, como a abordagens baseada em tarefas, a abordagem ecológica e, de modo geral, todas as abordagens inspiradas das teorias socioculturais e socioconstrutivistas. (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 30)⁸³

No entanto, Bento (2013) mostra que os pesquisadores e os professores orientam a “abordagem orientada para a ação” na direção das teorias construtivistas e socioconstrutivistas. Alas Martins (2010) aponta na mesma direção quando, tratando da aprendizagem colaborativa e interações em intercompreensão em plataformas digitais, afirma que “o pano de fundo epistemológico é baseado em valores do construtivismo e se apoia nas teorias cognitivas para explicar os mecanismos de aprendizagem” (ALAS MARTINS, 2010, p. 110)⁸⁴.

A teoria construtivista foi elaborada por Jean Piaget (1973) e propõe a ideia de que o conhecimento é construído pelo aprendiz na interação com o objeto de aprendizagem. Além disso, o ser humano passa por estágios de aprendizagem e precisa de tempo para construir o conhecimento. Piaget propõe a noção de “ideia-âncora” (mais conhecida como “conhecimento prévio”), que se refere aos conhecimentos de que o aprendiz já dispõe quando entra em contato com um novo objeto e que servem de ponte para a construção do novo

⁸² Não sendo tais teorias o foco central do presente trabalho, esta seção tem o objetivo de situar as abordagens plurais nas teorias de aprendizagem, sem intenção de aprofundamento.

⁸³ Tradução nossa. Texto original: *En fait, le schéma du CECR est tout à fait compatible avec plusieurs approches de l'apprentissage d'une langue seconde, dont l'approche basée sur la tâche, l'approche écologique et de façon générale toutes les approches inspirées des théories socioculturelles et socioconstructivistes.* (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 30)

⁸⁴ Tradução nossa. Texto original: *L'arrière-fond épistémologique de l'apprentissage collaboratif est basé sur les valeurs du constructivisme et s'appuie sur les théories cognitivistes pour expliquer les mécanismes d'apprentissage.* (ALAS MARTINS, 2010, p. 110)

conhecimento, que, por sua vez, torna mais complexa a ideia-âncora, e assim, sucessivamente. Nas práticas de despertar para as línguas, o conhecimento prévio do aprendiz é mobilizado para estabelecer relações entre o mundo que ele conhece e os novos elementos com que entra em contato. Em maior escala, esse conceito é claramente mobilizado no processo de leitura de textos pela via da IC, já que os conhecimentos em língua materna e outras línguas do repertório linguístico do aprendiz são a base para o acesso ao sentido do texto e da construção de conhecimentos sobre a nova língua.

A teoria socioconstrutivista, por sua vez, foi proposta por Lev Vygotsky (2001) e defende que o conhecimento é construído pelo aprendiz, a partir da interação com seus pares e com a sociedade. Essa teoria partilha a ideia da utilização dos conhecimentos prévios para a construção de conhecimentos novos. Um conceito caro à teoria socioconstrutivista é a Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), que é a zona de desenvolvimento em que se situam as tarefas que o aprendiz não consegue realizar sozinho, mas que é capaz de realizar, se contar com o auxílio (de um par, do professor). Ela se situa entre a zona de autonomia e a zona limite. A zona de autonomia é aquela que contém as tarefas que o aprendiz consegue realizar sozinho e, se permanece nela, menores são os avanços realizados por ele em seu desenvolvimento. A zona limite, por sua vez, contempla as tarefas que o aprendiz ainda não é capaz de realizar sozinho, e insistir nela pode significar a constante confrontação com situações de fracasso. Essa diferença explica a importância de conduzir um processo de ensino-aprendizagem situado na ZDP, já que ela favorece e estimula o desenvolvimento do aprendiz, e esse estímulo reside no contato com pares mais adiantados, que servem de mediadores na sua construção de conhecimento. Assim, o aprendiz continua no centro do processo de aprendizagem, construindo conhecimento a partir da interação. A ideia de que o conhecimento é construído por meio da interação com os pares é constantemente mobilizada nas propostas de atividade de despertar para as línguas, na medida em que elas tomam como base as línguas dos alunos como ponto de partida para a descoberta e ampliação dos conhecimentos da turma. Nas práticas de IC, o conhecimento muitas vezes é construído em grupo, em que cada um contribui com os conhecimentos prévios de que dispõe. Por sua vez, a noção da ZDP foi amplamente explorada pelo projeto “Ler o mundo”, especialmente no que diz respeito à organização dos alunos em grupos, como será detalhado no Capítulo 3.

Após apresentar as bases pedagógicas das abordagens plurais, como um todo, passamos à exposição de algumas noções que nortearam a concepção e elaboração do projeto “Ler o mundo”. As bases brevemente apresentadas acima estão intrinsecamente ligadas ao projeto, cujas atividades foram elaboradas para colocar em prática as abordagens plurais. Mas ele

também se sustenta sobre outros elementos, que guiaram, principalmente, a estruturação da forma de condução do projeto, e esses elementos serão apresentados na próxima seção.

2.3 Noções que inspiraram a concepção do projeto “Ler o mundo”

2.3.1 Contrato didático

Inicialmente, a noção de contrato didático foi desenvolvida a partir de pesquisas realizadas sobre situações didáticas do ensino de matemática. É o educador francês Guy Brousseau que constrói essa noção, em seus trabalhos, a partir de 1986, que, desde então, são retomados, discutidos e ampliados por inúmeros outros pesquisadores do campo da Educação.

Na base da noção de contrato didático estão as ideias de “regra do jogo” e de “estratégia da situação didática”, assim como as de “expectativas” e “papéis a serem cumpridos” (BROUSSEAU, 1986 *apud* BRITO MENEZES, 2006, p. 47). O contrato didático se refere, então, a um conjunto de elementos que interagem quando é estabelecida uma situação didática: há o professor e os alunos, que, naquela situação, cumprem papéis específicos e têm expectativas sobre os outros participantes da situação, que, por sua vez, desempenham seus próprios papéis. Da relação entre os participantes da situação didática, emergem regras, que podem ser implícitas, no campo das expectativas, ou explícitas para os participantes. O contrato didático pode ser definido como

uma relação que determina – explicitamente por uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente – aquilo que cada parceiro, o professor e o aluno, tem a responsabilidade de gerir, (...) e então, ele será de uma maneira ou de outra, responsável diante do outro. Esse sistema de obrigações recíprocas assemelha-se a um contrato. (BROUSSEAU, 1986 *apud* BRITO MENEZES, 2006, p. 48).

No campo do ensino-aprendizagem de línguas, a noção de contrato se apresenta mais ampla do que a noção apresentada acima (DEGACHE, 2006). Ela também envolve os papéis e as expectativas entre os participantes da aula, que são uma espécie de “regras do jogo” tácitas, herdadas pelos participantes da tradição escolar vivida por eles. Nesse sentido, trata-se de um contrato que ultrapassa a simples noção de direitos e deveres e passa a ser um conjunto de convenções de uma sociedade (CAMBRA GINÉ, 2003), por isso é variável segundo a cultura e a sociedade em que se encontram os indivíduos.

Nessa perspectiva de ampliação da noção de contrato, Cambra Giné (2003) propõe três dimensões que compõem o contrato que rege as aulas de línguas: o contrato de aprendizagem (ou “contrato pedagógico”), o contrato didático e o contrato de fala. Sendo o projeto “Ler o mundo” um espaço muito próximo de uma aula de línguas, apesar de não ter o objetivo central de ensinar línguas aos alunos, tomaremos como referência a proposta da

autora e nos deteremos na dimensão do “contrato de aprendizagem”. Segundo a autora, o contrato de aprendizagem é aquele que “envolve o professor e o aluno em uma situação educativa institucional” (CAMBRA GINÉ, 2003, p. 83), na qual os participantes se comportam segundo a cultura escolar adquirida. Nesse caso, as “atribuições” dos papéis de professor e de aluno se caracterizam, por um lado, pelo dever do professor de transmitir seus conhecimentos e no direito de solicitar a participação dos alunos, corrigi-los, avaliá-los, e também gerir a dinâmica das atividades e da aula, como um todo. Por outro lado, aos alunos é atribuído o dever de responder às questões e o direito de pedir todo tipo de explicações e ajuda (CAMBRA GINÉ, 2003). Nesse sentido, por ser uma situação didática educativa institucional e contar com os participantes, a professora e os alunos, exercendo papéis, o projeto “Ler o mundo” já estava, implicitamente, sob a regência de um “contrato de aprendizagem”, conforme Cambra Giné (2003). Entretanto, tratava-se de um projeto novo na escola e, sobretudo, novo para os alunos. A estrutura e o funcionamento do projeto eram diferentes da estrutura e funcionamento das aulas regulares, em diversos sentidos, contendo especificidades referentes ao conteúdo, ao horário das aulas, aos objetivos e à dinâmica de cada aula, entre outros, que serão apresentados detalhadamente no Capítulo 3. Degache (2006), analisando uma formação plurilíngue aberta à distância, questiona a aplicabilidade dos papéis e das funções dos participantes da situação didática nesse contexto específico de ensino-aprendizagem. O autor mostra que o papel de “tutor”, por exemplo, importante no contexto do ensino a distância, ainda era, à época da pesquisa, pouco conhecido, no sentido de não serem ainda claras as funções desse participante nas trocas a distância. Do mesmo modo, é possível pensar o papel dos participantes do projeto “Ler o mundo”, no sentido das funções de cada participante – alunos e professora – em um projeto que tem como base as abordagens plurais, estruturadas sobre a base do socioconstrutivismo, em que a cooperação entre os pares é tão importante, e que coloca, em determinados momentos, o aluno como *expert* da sua língua. Nesse sentido, a função da professora se afasta da noção de “transmissão de conhecimento”, na medida em que passa a haver uma “construção” coletiva de conhecimento, a partir das intervenções de todos os participantes, professora e alunos, com seus diferentes saberes. No projeto “Ler o mundo” também se desejava construir uma relação baseada no diálogo, no respeito e na confiança entre os participantes.

Assim, considerando o contrato de aprendizagem vigente na escola, de um modo geral, havia diferenças entre ele e o contrato de aprendizagem que se desejava estabelecer no projeto “Ler o mundo”. Os alunos, que nunca haviam participado de uma atividade escolar estruturada à maneira do projeto, poderiam não se comportar da maneira que se esperava naquele espaço de aprendizagem. Era esperado e compreensível que, não conhecendo o funcionamento do projeto, houvesse estranhamento ou mesmo contradições, e pareceu-me

necessário tornar explícitas algumas das “regras de participação”, por meio de um documento apresentado aos alunos no primeiro dia de aula e lido e discutido coletivamente.

Entretanto, o contrato didático, de acordo com o pensamento de Brousseau (2008 *apud* ALMEIDA e LIMA, 2011), não pode ser completamente explicitado, e, nesse sentido, as “regras de participação” no projeto “Ler o mundo” não tinham o objetivo de explicitar tudo, mas de traçar diretrizes para o trabalho coletivo que seria realizado, por meio da indicação de elementos estruturadores do trabalho (por exemplo: diálogo, respeito). Ao longo do ano, surgiram situações de conflito, comportamentos inadequados ou questionamentos trazidos pelos alunos sobre o funcionamento do projeto e, nesses momentos, recorreremos a uma análise coletiva das “regras de participação”, para resgatar as bases de funcionamento do projeto, com vistas a resolver situações, que eram, por sua vez, imprevistas e imprevisíveis, portanto, não explicitadas anteriormente.

Em minhas vivências anteriores como professora, e nas trocas de experiências com outros professores, observamos como é importante explicitar para os alunos determinados elementos da aula, por exemplo, sua dinâmica de funcionamento, a divisão dos tempos, se a atividade será realizada por escrito ou oralmente, de maneira individual ou compartilhada, entre tantos outros elementos, de nível macro, estrutural, e de nível micro, relativos à execução de determinadas tarefas. Ao nosso ver, a explicitação de tais elementos favorece o envolvimento dos alunos com as aulas de modo geral, e com cada uma das atividades realizadas em sala. Essa explicitação parece-nos uma maneira honesta de lidar com a noção de direitos e deveres, bem como com o que se espera dos alunos ao longo do ano, em cada aula, em cada atividade. Muitos alunos têm dificuldade de compreender determinadas falas do professor, mas não se manifestam para esclarecer as dúvidas. Ao realizar a tarefa, se equivocam e são punidos ou, em situações mais gerais, tomam atitudes inadequadas ou não obedecem às instruções prévias e são punidos. Certamente, há elementos que escapam ao controle do professor no sentido do exposto acima, e muitos alunos agem de maneira indevida, ferindo combinados e desrespeitando regras deliberadamente. Trata-se de outro tipo de problema que merece muita atenção no ambiente escolar e nos estudos da área. Mas, no que tange às situações apontadas acima, defendemos que a explicitação do contrato didático e dos outros elementos citados tem o potencial de minimizar problemas e pode contribuir para a manutenção de condições favoráveis de aprendizagem e para o estabelecimento de um clima escolar mais equilibrado.

2.3.2 Efeito Pigmaleão

O Efeito Pigmaleão guarda relação com o contrato didático, na medida em que trata das expectativas do professor com relação ao aluno. Apresentaremos o cenário em que esse efeito é mobilizado para o desenvolvimento do projeto “Ler o mundo”.

Em um panorama geral, seja pela realidade dos fatos, seja pelos discursos circulantes, uma representação que encontra grande ressonância nas diversas esferas sociais, é que o sistema da Educação está muito ruim, abandonado, desvalorizado, tanto pelas autoridades quanto pelos atores educacionais e pela sociedade.

Apesar das posições divergentes, que atacam este ou aquele grupo como responsável por essa falência, não acredito que seja possível responsabilizar um desses segmentos pelo gatilho do início desse ciclo negativo. O que se observa é que ele se retroalimenta e que 1) a descrença da sociedade; 2) a falta de esperança e perspectiva dos professores e atores educacionais (motivada por diversos elementos, inclusive questões relacionadas à desvalorização do professor, refletida nos direitos, nos baixos salários, na precariedade das condições de trabalho); e 3) a falta de investimento do governo e das autoridades responsáveis; esses três elementos são causa e consequência da referida falência, alimentando uma bola de neve que parece irreversível.

A consequência é que essas ideias de descrença e desesperança funcionam como espelho para os alunos. E as crianças começam a assumir um discurso de que elas não sabem, não aprendem, são burras, são “menino ruim⁸⁵”, que não são capazes, “que não prestam para essas coisas”. Todas essas afirmações sobre si mesmas contribuem para a consolidação de uma autoimagem negativa, que não favorece o aprendizado (PRÊTEUR, 2002; GONZÁLEZ-VÁSQUEZ, 2019).

Diante de um tal estado de coisas, um novo ciclo vicioso se cria: os professores estão desacreditados dos alunos, que, por sua vez, percebendo a falta de expectativa dos adultos, professores e autoridades sobre eles, desacreditam de si mesmo, investem menos, produzem menos, confirmam que “são ruins”, reforçam a descrença dos professores e assim sucessivamente.

⁸⁵ “menino ruim” foi como um aluno se definiu para mim, quando dediquei alguns instantes para ver a atividade dele e ajudá-lo em sua dificuldade. Em resposta à minha dedicação a ele, me disse: “deixa pra lá, *fessora*, não precisa mexer com isso não, sou menino ruim”. Ele cursava o 6º ano, em 2014, na mesma escola em que esta pesquisa foi realizada.

Alguns teóricos chamam esse processo de Efeito Pigmaleão (*Effet Pygmalion*), apresentado como conceito pelos psicólogos Robert Rosenthal e Lenore Jacobson (1968), de onde o outro nome que recebe: Efeito Rosenthal.

O Efeito Pigmaleão é uma espécie de “profecia autorrealizadora”, no sentido de que o aluno age, reage e tem o desempenho da forma como se espera que ele tenha: se o professor acredita no aluno e tem expectativas altas sobre ele, seu desempenho provavelmente será alto, e, caso o professor tenha expectativas baixas sobre o aluno, o fracasso é mais provável.

Trata-se de um conceito muito discutido e que conta com críticos, mas não é completamente inválido, como mostram as pesquisas realizadas ao longo das décadas. Além da teoria, a realidade nos mostra que os alunos percebem claramente quando um professor se importa com eles e quando não dão atenção às suas questões. Não raro, os alunos verbalizam isso, e os dados desta pesquisa trazem exemplos dessa situação.

Numerosos estudos foram realizados, no intuito de testar e mensurar a existência do Efeito Pigmaleão, bem como a extensão de sua influência e seus reais impactos⁸⁶, uma vez que tantos outros fatores influenciam o progresso de um aluno. Os estudos também buscaram identificar se há perfis de alunos mais suscetíveis a assimilar essa influência e como são elaboradas e como evoluem as crenças dos professores e as consequentes expectativas sobre os alunos. A existência e os reais impactos do Efeito Pigmaleão não são consenso entre os estudiosos, mas, no fim de um estudo que busca atualizar os conhecimentos e pesquisas em torno dessa noção, Trouilloud e Sarazin (2003) abordam as implicações práticas desse efeito e afirmam que

incitar o professor a ter expectativas altas sobre os seus alunos poderia constituir um dos elementos de uma escolarização eficaz. Aliás, parece que o impacto positivo das expectativas altas é mais significativo do que o impacto negativo das expectativas baixas (Madon *et al.*, 1997). Vimos que as expectativas altas dos professores maximizam o sucesso dos alunos, porque eles [os professores] têm a tendência a: 1) criar um clima afetivo mais caloroso; 2) dar mais informações sobre as performances realizadas; 3) ensinar mais conteúdo e conteúdos mais difíceis; e 4) dar [aos alunos] mais oportunidades de responder e fazer perguntas. (TROUILLOUD e SARAZIN, 2003, p. 114)⁸⁷

⁸⁶ Para aprofundar na questão, cf. TROUILLOUD e SARAZIN (2003), que fazem um levantamento amplo sobre as pesquisas atuais (2003) e o conhecimento construído em torno do Efeito Pigmaleão, por meio de diferentes experimentações.

⁸⁷ Tradução nossa. Texto original: *Inciter l'enseignant à avoir des attentes élevées pour ses élèves pourrait constituer un des éléments d'une scolarité efficace. Il semblerait d'ailleurs que l'impact positif des attentes élevées soit plus important que l'impact négatif des attentes faibles (Madon et al., 1997). Nous avons vu que les attentes élevées des enseignants maximisent la réussite des élèves car ils ont tendance : 1) à créer un climat affectif plus chaleureux, 2) à donner plus d'informations sur les performances réalisées, 3) à faire apprendre plus de contenu, et des contenus plus difficiles, et 4) à*

Em consonância com essa afirmação, o projeto “Ler o mundo” foi concebido com base em expectativas altas relativas às capacidades do aluno em desempenhar tarefas novas e difíceis, como seriam as atividades de leitura em outras línguas, por exemplo. As bases do projeto visavam à construção de um ambiente mais afetivo e caloroso, que se consolidou, ao longo do tempo, caracterizando o projeto como um espaço de diálogo, em que todos os participantes tinham o direito à palavra.

O comportamento esperado dos alunos também foi objeto de expectativa, tendo em vista a alta exigência das “regras de participação” do projeto, em face do comportamento geral observado no contexto escolar em que a pesquisa foi realizada: atos de violência verbal, física e simbólica, desrespeito ao material de uso coletivo, gritos, não realização das atividades, entre outros, são comportamentos muito recorrentes nessa escola, por grande parte dos alunos. Além do aspecto geral, a gestão da expectativa sobre os alunos durante todo o ano no momento da realização das atividades também foi baseada no Efeito Pigmaleão. Foram tomados como referência para o trabalho estes dois princípios: 1) o olhar para os alunos como seres humanos individuais, no sentido de terem características próprias, e não necessariamente moldadas pelo meio em que vivem, apresentando facilidades, dificuldades, habilidades e limites que os tornam únicos; e 2) a crença de que todos eles são capazes de progredir relativamente ao seu estado atual, seja nos aspectos cognitivos, emocionais ou relacionais. A partir deles, as expectativas positivas e elevadas com relação aos alunos tornam-se consequências naturais da prática pedagógica que foi desenvolvida.

2.3.3 Sentimento de autoeficácia

A teoria do Sentimento de Autoeficácia também se relaciona com as duas outras precedentes, uma vez que trata da forma como o aluno enxerga a si mesmo e quais mecanismos impactam na construção dessa autoimagem, processo que se dá, majoritariamente, no contato com o outro no processo de aprendizagem, da mesma forma que o contrato didático e o Efeito Pigmaleão.

Essa teoria foi proposta por Albert Bandura (1997), no âmbito da Teoria Sociocognitiva e discorre sobre a percepção que uma pessoa tem de si e daquilo que é capaz de fazer. Ela não se aplica a uma área específica do conhecimento, mas pode ser utilizada para estudos e práticas em áreas como Educação, Saúde, Psicologia, entre outros. Segundo os postulados dessa teoria, as pessoas constroem seu sentimento de autoeficácia por meio de quatro fontes:

donner plus d'opportunités de répondre et de poser des questions. (TROUILLOUD e SARAZIN, 2003, p. 114)

1) a experiência ativa de dominar a realização de uma tarefa; 2) a experiência indireta; 3) a persuasão verbal; 4) a partir dos estados fisiológicos e emocionais.

A experiência ativa permite à pessoa compreender quais ações, de fato, ela domina. Ao ser exposta a uma situação em que ela precisa realizar uma tarefa, e, buscando caminhos próprios, ela consegue realizar tal tarefa, a pessoa tem condições de perceber suas habilidades e capacidades, construindo, assim, o sentimento de autoeficácia.

A experiência indireta, ao contrário, proporciona à pessoa a observação de outrem, um modelo, que, por sua vez, está em ação, executando a tarefa. Se o modelo é bem-sucedido, o observador também se crê capaz de realizar aquela tarefa. Caso o modelo fracasse, o mesmo efeito recai sobre o observador, que passa a se crer menos capaz.

A persuasão verbal gera impactos quando é oriunda da palavra de uma pessoa significativa e que exerce influência sobre a pessoa que ouve. Ao se sentir estimulado por alguém de sua confiança, a pessoa passa a fortalecer em si a crença de que é capaz de realizar determinadas tarefas.

Os estados fisiológicos e emocionais, por sua vez, permitem ao indivíduo observar-se e avaliar, por meio de suas condições físicas e emocionais, quais são seus limites e suas potencialidades, aquilo do que é capaz, onde reside sua força e em quais aspectos ainda é vulnerável.

Bandura (1997) defende a ideia de que o aluno é o agente proativo do seu processo de aprendizagem, daí surge o conceito de *agência*. E, nesse sentido, Isabelle Puozzo Capron (2012) mostra que, para auxiliar o aprendiz a realizar determinada tarefa, é mais significativo ajudá-lo a alcançar as ferramentas necessárias e a crer que é capaz de realizá-la do que ajudá-lo a realizar a tarefa com facilidade. Essas ideias vão ao encontro das teorias Construtivista e Socioconstrutivistas (cf. subseção 2.2.7), na medida em que todas essas proposições colocam o indivíduo no centro do processo de aprendizagem. Tanto no conceito de agência quanto nas duas teorias mencionadas acima, o indivíduo é o principal responsável pela construção do conhecimento e, para fazê-lo, lança mão de recursos, como os pares e o professor ou uma pessoa de referência.

No projeto “Ler o mundo”, os alunos puderam vivenciar diferentes experiências entre aquelas apontadas pela teoria para a construção do seu sentimento de autoeficácia. Em todas as atividades propostas, eles tiveram a *experiência ativa* de manusear e descobrir a diversidade das línguas do mundo. Especificamente no que tange às atividades de IC, eles tiveram, em todas as atividades, um primeiro momento de contato individual com os textos trabalhados,

em que, por meio de uma leitura silenciosa, eles puderam perceber que eram capazes de compreender parcialmente um texto escrito em outra língua. Além disso, no final do projeto, quando os alunos planejaram e ministraram aulas para seus professores e seus pares, eles também tiveram a experiência ativa de trabalhar sobre essas tarefas, que, apesar de desafiadoras, os impulsionaram a buscar caminhos próprios e mobilizar, em si, as capacidades e habilidades que ainda não tinham sido mobilizadas em outros momentos.

As *experiências indiretas* dos alunos aconteceram em todos os momentos em que eles observavam a professora utilizando as línguas de seu conhecimento: ao falar, ao ler, ao cantar, ao apresentar um diálogo. Essas experiências indiretas foram responsáveis pelo despertar de muitas perguntas e curiosidades por parte dos alunos, como se verá na apresentação dos dados (cf. capítulo 4), no sentido de que eles começaram a se projetar de diversas maneiras, notadamente no que se referia ao aprendizado de outras línguas ou ao uso das línguas com que estavam tendo contato no projeto.

A *persuasão verbal*, por sua vez, está intimamente ligada ao Efeito Pigmeleão no que diz respeito à ação do professor em relação ao aluno. A persuasão verbal foi uma experiência que os alunos vivenciaram muito frequentemente, porque contavam com constante estímulo, da parte da professora, que os incentivava a buscar outros recursos para encontrar as respostas às perguntas feitas; a consultar as anotações do caderno para construir os conhecimentos que estavam sendo trabalhados na aula; a confiar em sua capacidade e fazer esforços diferentes daqueles empregados até o momento. Ao invés de receber as respostas prontas, os alunos eram estimulados a chegar sozinhos à resposta, mas sempre esteve claro para eles que “sozinhos” significava “com os próprios recursos”, sendo que formular perguntas pertinentes para solucionar os problemas também faz parte dos “próprios recursos”. Quando a atividade se mostrava excessivamente difícil⁸⁸, havia a intervenção da professora, para que o sentimento de fracasso não se estabelecesse entre os alunos.

No que tange aos *estados fisiológicos e emocionais*, este também foi um aspecto trabalhado no projeto “Ler o mundo”. No início de cada aula, foi feito com os alunos um trabalho de consciência corporal por meio da respiração e da percepção do ritmo cardíaco, o que os auxiliou a perceber como o estado físico interfere no estado emocional. Eles também puderam constatar que há estados físicos que contribuem positivamente e outros que prejudicam seu processo de aprendizagem, como se verá no Capítulo 4.

⁸⁸ Algumas atividades se mostraram com nível de dificuldade além da capacidade de um grupo de alunos. Elas serão objeto de análise e discussão na Parte III do Capítulo 4.

Desde o início, no momento de concepção e estruturação do projeto “Ler o mundo”, o trabalho com as abordagens plurais esteve no cerne da proposta de promover nos alunos o desenvolvimento do sentimento de autoeficácia. Isso se justifica porque essas abordagens, em sua essência, mobilizam os elementos internos que favorecem a autopercepção, a autodescoberta e a valorização dos próprios conhecimentos e experiências por parte do indivíduo, favorecendo o sentimento de autoeficácia e a elevação da autoestima dos alunos (CARRASCO e PISHVA, 2009; OLIVEIRA, 2016; BUSCHLE, CALVO DEL OLMO e CUNHA, 2020, entre muitos outros).

2.3.4 O afeto no processo educativo

De certa forma, o aspecto do afeto no processo educativo permeia todos os assuntos tratados nas subseções precedentes, por constituir um elemento básico da relação professor-aluno na proposta de trabalho apresentada no presente projeto. Ao nos referirmos a *afeto*, entendemos o aspecto do carinho e de uma relação afetuosa entre aluno e professor, acreditando que ele promove um clima de confiança e respeito, que favorece a aprendizagem. O afeto é apresentado na filosofia pedagógica de Johann Heirich Pestalozzi (1746-1827), na qual nos inspiramos desde o princípio.

Na obra de Pestalozzi, o afeto é encontrado no interior de uma noção muito mais ampla e complexa, que o pedagogo denomina *amor*. Esta é a primeira das três etapas que compõem sua filosofia pedagógica: o amor, a percepção, a linguagem. Destaca-se que *amor* para o pedagogo não se refere a uma “cegueira amorosa” (INCONTRI, 2007, p. 94) nem a uma representação romântica ou romantizada desse sentimento, mas ao *amor lúcido, vidente*, que percebe as potencialidades e fragilidades do outro e se dirige a ele com o objetivo de auxiliá-lo a transformar suas dificuldades e fazer “desabrochar todas as suas potencialidades” (INCONTRI, 2007, p. 93). A postura de amor do professor em relação ao aluno pode ser entendida, também, como uma mistura de empatia e reverência.

Sobre o amor como base do desenvolvimento integral dos alunos, Incontri (2007) expõe as ideias de Pestalozzi nos seguintes termos:

Depende de uma espécie de clima espiritual positivo, manifestado em forma de benevolência, entusiasmo e compreensão, que, circundando a criança, faça vir à tona sentimentos de reciprocidade e ao mesmo tempo incite o seu potencial de desenvolvimento moral e intelectual. Apenas quando a criança encontra no outro (na mãe, no educador) um espelho em que vê refletida sua imagem verdadeira, em que identifica uma força propulsora de aperfeiçoamento, ancorando-se num sólido e saudável vínculo afetivo, é que seu desenvolvimento será equilibrado e seguro. (INCONTRI, 2007, p. 97)

O trabalho de Pestalozzi também é pautado na alegria, no diálogo e no respeito ao tempo de que cada aluno necessita para construir conhecimentos. Esse conjunto de elementos

proporciona essa “espécie de clima espiritual positivo” a que se refere o trecho acima. Esses também foram elementos constitutivos da base de funcionamento do projeto “Ler o mundo”, desde a sua concepção. Os alunos estão no centro do processo de aprendizagem, porque os instrumentos de ensino existem para atender às necessidades deles, da forma como elas se apresentem. Entendemos, em consonância com o pensamento de Pestalozzi, que “a educação não pode consistir numa série de admoestações e correções, de prêmios e punições, de ordens e normas, que se sucedem sem unidade de esforço nem vivacidade de execução” (PESTALOZZI, 1969[1818] *apud* INCONTRI, 2007, p. 95-96). É preciso que o professor se envolva no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mostrando-se presente e “ao lado” deles, ao invés de se posicionar “contra” eles, em um papel de juiz, avaliador ou autoridade que pode castigar ou recompensar. É preciso que ele se mostre aberto e receptivo ao que os alunos trazem consigo: vivências, dúvidas, tendências, para que, observando-os, o professor consiga agir junto deles ou fazer as intervenções pertinentes, adequadas à natureza e à dimensão da situação-problema apresentada. Se o professor se mostra entusiasmado e realmente “presente” naquele encontro para a construção de saberes, os alunos sentem a verdade do seu ato de ensinar e podem, por sua vez, aderir à proposta de aprendizagem.

A proposta de conceber o projeto “Ler o mundo” sobre as bases do respeito e do diálogo se justificam, entre outros, pelo contexto escolar em que foi realizado, marcado pela violência para a resolução de problemas, violência que se manifesta de forma física, pelo tom de voz, pelas humilhações, entre outras concretizações agressivas de comunicação e estabelecimento das relações. No projeto, os alunos foram convidados a experienciar uma outra forma de convívio e resolução de conflitos. Essa proposta visava a três principais objetivos: manter um ambiente propício à aprendizagem no espaço-tempo do projeto “Ler o mundo”; contribuir para a criação de um clima escolar mais agradável e equilibrado na escola como um todo; e, mais amplamente, promover a formação integral, humana e moral dos alunos. Pestalozzi 1982[1797] se refere à amplitude da formação moral sob três pontos de vista:

A obtenção de um estado de ânimo moral por meio de sentimentos puros; a prática de exercícios morais de autodomínio e de esforço no que é reto e bom; e finalmente a realização de uma idéia moral, através da reflexão e da comparação das relações de justiça e moralidade – em que a criança já está implicada em sua existência e em seu meio. (PESTALOZZI, 1982[1797] *apud* INCONTRI, p. 153)

A esse respeito, o projeto “Ler o mundo” teve maior foco nos dois últimos aspectos apontados pelo pedagogo. O autodomínio foi objeto de diálogo em inúmeras situações junto aos alunos, especialmente no que se referia ao seu comportamento no projeto e nas aulas regulares. Os

problemas de indisciplina e mau comportamento são muito recorrentes nessa escola e, por meio dos diálogos e da apresentação de situações hipotéticas, os alunos tiveram a oportunidade de se observar adotando um olhar externo e de analisar o comportamento dos participantes das situações reais. Eles eram convidados a encontrar a ação mais adequada e respeitosa em cada uma dessas situações e, quando as encontravam pelo raciocínio, eram estimulados a colocá-las em práticas e vivenciá-las nos dias subsequentes. Nas aulas seguintes, no momento adequado, os alunos se exprimiam quanto às mudanças observadas e às dificuldades encontradas para realizá-las. De maneira complementar, e diretamente relacionado ao terceiro aspecto da formação moral apontado por Pestalozzi, em momentos de crise na escola ou a partir de fatos ocorridos na sociedade, era proporcionado aos alunos um espaço de reflexão sobre tais situações, “em que a criança já está implicada em sua existência e em seu meio”. A noção de justiça era muito frequentemente evocada, assim como a noção de moralidade (sob diversas outras designações), em que os alunos estabeleciam comparações entre a situação e a educação recebida em casa. Na maioria das vezes, eles encontravam disparidades entre os comportamentos “adequados”, aqueles aprendidos com os pais, e o comportamento das pessoas envolvidas na situação em questão. Frequentemente fazíamos uma inversão de papéis, de forma que os alunos evoluíssem de um simples julgamento da ação de outrem para uma análise do seu próprio comportamento quando envolvidos no mesmo tipo de situação.

Como se observa, em sua filosofia pedagógica, Pestalozzi concebe objetivos da educação que “ultrapassam a mera aquisição de uma profissão ou de um ajustamento aos padrões sociais, para projetar-se na formação do homem moral e autônomo, que se cumpre como homem em todas as dimensões” (INCONTRI, 2007, p. 95). Concordando com ele, acreditamos que contribuir para a formação dos alunos enquanto indivíduos com discernimento e capacidade de autorreflexão é a chave para que consigam ser, ao longo da vida, capazes de fazer escolhas com autonomia.

Um trabalho realizado recentemente evidencia a pertinência dos postulados de Pestalozzi na atualidade, no Brasil. Com o objetivo de conhecer os jovens que frequentam a escola, no sentido de identificar o papel da instituição na construção de conhecimentos, as relações ali estabelecidas, entre outros aspectos, a pesquisa chega a resultados significativos sobre como os estudantes encaram as relações pessoais no espaço escolar. Os autores da obra, Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015), apontam que os estudantes brasileiros que participaram da pesquisa valorizam, nos professores, sobretudo as habilidades de dialogar, ter paciência, respeitar, ter empatia e ter interesse pelo aluno, no sentido de preocupar-se com ele e de lhe dar atenção, elogiar e incentivar. Fica claro, nessas características, a

presença e o valor das relações pessoais, permeadas pelo afeto, no estabelecimento de boas relações entre alunos e professores. Entre outros elementos, as boas relações entre os alunos e professores são componentes do clima escolar e, segundo a UNESCO,

o clima escolar é a variável que exerce maior influência sobre o rendimento [acadêmico] dos estudantes. Portanto, a construção de um ambiente de respeito, acolhedor e positivo é essencial para promover a aprendizagem dos estudantes (UNESCO, 2008, p. 178)⁸⁹.

No projeto “Ler o mundo”, buscou-se, com base nas noções apresentadas ao longo dessa seção, construir boas relações com os alunos, no intuito de favorecer o aprendizado e a construção coletiva de conhecimento.

As seções 2.2 e 2.3 apresentaram as duas bases principais sobre as quais se estrutura o projeto “Ler o mundo”. De um lado, o projeto apoia-se no grande potencial das línguas, trabalhadas com base nos fundamentos das abordagens plurais, que proporcionam ao aprendiz uma significativa ampliação de seus horizontes culturais e de conhecimento, e o desenvolvimento de competências linguísticas, metalinguísticas, metacognitivas e relacionais, por meio da consolidação de atitudes positivas em face da diversidade humana. De outro lado, a condução do projeto se sustenta na clareza das relações entre professora e alunos, que se pretendem positivas e afetuosas. Essa clareza é facilitada pela explicitação do contrato didático no início do ano letivo, pela manutenção de expectativas positivas sobre os alunos, pelo respeito à individualidade e ao tempo de cada um. A esses elementos, somam-se as experiências vividas pelos alunos, que favorecem a construção do sentimento de autoeficácia.

O projeto “Ler o mundo” é, sob um ponto de vista, um dos resultados da presente pesquisa, que atende ao primeiro objetivo específico: elaborar um projeto-piloto baseado nas abordagens plurais para um público de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada em meio socioeconômico desfavorecido. Sob outro ponto de vista, o projeto é o espaço-tempo que serviu como campo de observação, de forma a atender ao segundo e ao terceiro objetivos deste trabalho: descrever os benefícios desse projeto para os alunos, nos aspectos de sua formação integral e nos campos dos saberes, atitudes e aptidões; e analisar a adequação das atividades propostas no contexto da experimentação e propor pistas para o aperfeiçoamento das inadequações. O Capítulo 3 se dedica à apresentação do projeto “Ler o mundo”.

⁸⁹ Tradução nossa. Texto original: *el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes.* (UNESCO, 2008, p. 178)

3 METODOLOGIA

O presente capítulo se divide em seis seções. A primeira é dedicada à caracterização da pesquisa. A segunda, à apresentação da escola onde ela foi realizada.

A terceira seção se dedica à apresentação do projeto “Ler o mundo”: estrutura geral; alunos e grupos; regras de participação; dinâmica de funcionamento no cotidiano da escola; o “ritual” das aulas; temática do projeto; atividades.

A quarta e a quinta seções caracterizam os dados da pesquisa e a metodologia de análise. Por fim, a sexta seção trata da ética da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho, quanto à sua natureza, caracteriza-se por ser uma pesquisa exploratória, segundo a tipologia apresentada por Gil (1996), na medida em que, partindo da literatura da área, busca ampliar e aprofundar o conhecimento existente acerca das aplicações das abordagens plurais, apresentando análises qualitativas dos dados. No aspecto do seu delineamento, aproxima-se da descrição de pesquisa-ação apresentada por diferentes autores (THIOLLENT, 1986; GIL, 1996; BLANCHET, 2014): o presente trabalho nasce da exploração prévia do campo a ser estudado e busca responder a um problema identificado previamente. Não há, aqui, uma distribuição de tarefas entre os participantes da pesquisa, e eles não contribuíram para a elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto-piloto e da sua experiência realizada na escola, mas são participantes no sentido de experienciar o projeto-piloto que foi proposto. Nesse sentido, no que se refere à participação dos indivíduos, Thiollent (1986) afirma que

a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo. Além disso, na pesquisa em situação real, as variáveis não são isoláveis. Todas elas interferem no que está sendo observado. (...) Da observação e da avaliação [das] ações [aplicadas], e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento. (THIOLLENT, 1986, p. 21-22)

Na presente pesquisa, há a aplicação de um projeto-piloto, o projeto “Ler o mundo”, que se reconfigura a partir de uma experiência precedente, como se verá adiante (cf. seção 3.3). Assim, é certo que há uma experimentação, no sentido de que os participantes, ou seja, os alunos inscritos no projeto, são submetidos a uma série de atividades e vivências que não compõem o seu cotidiano escolar comum, e os objetivos da pesquisa focalizam os efeitos dessa experiência. Além disso, como se trata de uma situação real, é inviável isolar as variáveis, como afirma o autor. Isso significa que não é possível afirmar categoricamente quais

efeitos são oriundos exclusivamente da experiência vivida pelos alunos no projeto. Por isso, a análise realizada leva em consideração esse fator e busca estabelecer, sempre que possível, relações diretas entre o conteúdo trabalhado no projeto e os dados analisados, de forma a sustentar os resultados apresentados.

Ainda no que se refere à pesquisa-ação, cuja definição não é consensual, alguns autores (THIOLLENT, 1986; GIL, 1996; BLANCHET, 2014) especificam que ela deve apresentar um caráter iterativo, e seu resultado deve ser uma ação concreta a ser colocada em prática no contexto em que a pesquisa foi realizada. O intuito é, portanto, modificar positivamente ou solucionar o problema investigado, em uma espiral que envolve as etapas: diagnóstico da situação, formulação de estratégias, desenvolvimento e avaliação dessas estratégias, novo diagnóstico da situação, e, assim, sucessivamente. No caso da presente pesquisa, o projeto “Ler o mundo”, como instrumento didático produzido, em resposta ao primeiro objetivo específico (elaborar um projeto-piloto baseado nas abordagens plurais para um público de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada em meio socioeconômico desfavorecido), é um produto que nasce como estratégia para enfrentar um problema diagnosticado anteriormente, a saber, a baixa autoestima dos alunos. Agora, tendo sido desenvolvido ao longo do ano de 2018 e avaliado por meio deste trabalho de doutorado, poderá ser modificado, melhorado, adaptado e, assim, ser reutilizado para “enfrentar o problema que foi objeto de investigação” (GIL, 1996, p. 130), nessa mesma escola, caso seja do interesse dos gestores. Mas, além de poder ser conduzido na mesma escola, o projeto “Ler o mundo” tem o potencial de ser utilizado em outros contextos, tanto educacionais quanto de formação de professores, uma vez que a presente pesquisa e suas contribuições estão em estreito diálogo com os objetivos do projeto maior à qual está vinculada, o DIPROlinguas, mencionado na Introdução deste trabalho. As ações do projeto DIPROlinguas não se restringem à pesquisa científica, mas incluem também, de maneira importante, a formação de professores atuantes na educação básica. O projeto-piloto “Ler o mundo”, elaborado na presente pesquisa, pode servir como fonte de material didático para essas formações de professores. Também pode ser reutilizado, após as formações, por esses professores, em suas respectivas escolas, sobretudo se elas apresentarem contexto similar ao da escola estudada neste trabalho. E, por fim, pode inspirar a elaboração de novos projetos, novos materiais e suportes didáticos para a utilização das abordagens plurais nas escolas no Brasil.

3.2 A escola

A experimentação descrita e analisada neste trabalho, o projeto “Ler o mundo”, foi realizada com alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Senador Levindo Coelho (doravante EMSLC), que foi fundada em 1972. A escola está situada na Regional Centro-Sul

da cidade de Belo Horizonte (MG), na fronteira entre o bairro Serra e o Aglomerado da Serra, um conjunto de aglomerados subnormais (vilas) com cerca de 50 mil habitantes. O conjunto de vilas forma um grande complexo, que pode ser considerado, segundo esse critério, o maior de Minas Gerais. A EMSLC é uma das unidades escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).

A escola funciona nos três turnos atendendo a diferentes segmentos: 5º a 9º ano do Ensino Fundamental (manhã); 1º a 5º ano do Ensino Fundamental (tarde); Educação de Jovens e Adultos (EJA) (noite). No turno da manhã funcionam 15 turmas, com média de 30 alunos cada uma. Em 2018, a escola contava com cerca de 120 alunos matriculados no 6º ano, divididos em quatro turmas.

No 6º ano, os alunos têm aulas de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia, história, artes, educação física e, pela primeira vez em seu percurso de escolarização, inglês, todas ministradas por professores especialistas dessas disciplinas. O turno se organiza em quatro aulas de uma hora de duração, com um intervalo de vinte minutos entre o segundo e o terceiro horários. A aprovação dos alunos do 6º para o 7º ano é condicionada ao aproveitamento de 60% dos pontos distribuídos e a 75% de frequência às aulas.

No que se refere aos índices oficiais de avaliação da RME-BH, o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da EMSLC foi 5,8⁹⁰. Neste e nos outros dois indicadores (“fluxos e taxas de aprovação por série” e “aprendizado e notas da Prova Brasil”), os resultados da escola estão na categoria “melhorar”.

Além das aulas regulares, o espaço da escola é utilizado para outros programas promovidos pela Prefeitura de Belo Horizonte (doravante PBH), a saber:

- Programa de Educação Integral (mais conhecido como “Escola Integrada”): oficinas diversas para os alunos matriculados, realizadas no contraturno;
- Programa Escola Aberta: a infraestrutura da escola é disponibilizada para uso da comunidade aos sábados;
- Polo regional de Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma sala dedicada aos atendimentos, realizados por uma professora responsável e pela instrutora de Libras, a alunos com deficiência física ou intelectual, da própria escola e de outras escolas da regional.

⁹⁰ A meta para 2017 no município de Belo Horizonte era 6,1.

A justificativa para a escolha dessa escola como campo para a realização da experimentação está apresentada a seguir.

3.3 Projeto “Ler o mundo”

No ano de 2015 comecei a trabalhar na EMSLC, como professora de língua portuguesa do 6º ano, e, em 2017, assumi a condução de um projeto especial, a que dei o nome de “Ler o mundo”. No referido ano, o projeto teve como foco a temática do respeito à diversidade, e foram trabalhadas algumas línguas e culturas do mundo, questões relacionadas às deficiências físicas e intelectuais e acessibilidade. Em um dos blocos temáticos do projeto, em 2017, foi realizada uma atividade de leitura em francês, com duração de uma aula. E, posteriormente, em outra atividade, os alunos participantes conceberam, planejaram e ministraram uma aula sobre língua e cultura brasileiras para jovens franceses que estavam realizando um estágio na escola. Ao longo do mesmo ano, já inscrita no curso de doutorado, descobri as abordagens plurais enquanto proposta didática e, com isso, percebi que a atividade de “leitura em francês” se tratava, na verdade, de uma atividade de intercompreensão e que ela tinha sido bem-sucedida, mas que sua forma de apresentação e condução poderia ser aperfeiçoada.

Soma-se a isso o fato de que, após a aula ministrada pelos alunos, eles fizeram uma autoavaliação e, na ocasião, manifestaram alegria de poder dar uma aula e também grande espanto e surpresa ao perceberem que foram capazes de conversar com os jovens franceses, que não falavam português, além de terem sido capazes de conceber, preparar e ministrar uma aula. Tal reação foi generalizada entre os alunos e o aspecto mais saliente das autoavaliações foi o impacto que tal atividade teve sobre a autoestima deles.

Assim, munidos desses dois elementos, decidimos que, para o desenvolvimento da pesquisa do doutorado em curso, iríamos reestruturar o projeto “Ler o mundo”, focalizando, agora, as línguas, e concebendo as aulas e atividades com base nas abordagens plurais. Também ficou decidido que, no segundo semestre, os alunos ministrariam uma aula. Assim originou-se o projeto “Ler o mundo” 2018, objeto do presente trabalho. Este era, no início, o cerne da pesquisa: verificar como as abordagens plurais impactariam nesses alunos, no que se refere a sua autoestima. Com o passar do tempo, como acontece frequentemente na pesquisa-ação, devido ao dinamismo da sua realização, outros aspectos não previstos começaram a chamar a nossa atenção no processo de desenvolvimento dos alunos, nas suas relações com as línguas, com o conhecimento, com os outros e consigo mesmos. Decidimos, então, ampliar os objetivos e os pontos de interesse da pesquisa, como já apresentado nos capítulos precedentes.

O projeto “Ler o mundo” é um dos resultados deste trabalho e corresponde ao primeiro objetivo específico: elaborar um projeto-piloto baseado nas abordagens plurais para um público de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada em meio socioeconômico desfavorecido. Por isso, sua estrutura e organização, bem como sua inserção no cotidiano da escola e as atividades que o constituem estão apresentadas detalhadamente nas próximas subseções. Ao mesmo tempo, sua execução permitiu a análise que se apresenta no Capítulo 4.

3.3.1 Estrutura geral

Para colocar em prática uma proposta que levasse em consideração os princípios discutidos no capítulo teórico, tomando como base os objetivos da pesquisa, foi concebido o Projeto “Ler o mundo” e sua realização se deu ao longo do ano escolar, precisamente entre os meses de março e outubro de 2018.

O motivo para a interrupção do projeto antes do fim do ano letivo (dezembro), foi o meu afastamento da escola no final do mês de outubro, para a realização do período do doutorado sanduíche, que aconteceu no laboratório *Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles* (LIDILEM) da Université Grenoble Alpes, em Grenoble, na França, no âmbito do Projeto DIPROlinguas, já mencionado na Introdução desta tese.

O objetivo central do projeto “Ler o mundo” era promover a educação integral dos alunos, unindo os princípios das abordagens plurais a elementos de formação humana e de fortalecimento de uma autoimagem positiva.

O projeto “Ler o mundo” 2018 foi constituído de seis etapas, que estão detalhadas no Quadro 4. A duração de cada aula é de uma hora, e o projeto totalizou 30 horas/aula.

Quadro 4 – Estrutura geral do Projeto “Ler o mundo”

Etapa	Duração	Objetivos	Atividades realizadas
<p>Etapa 1: introdução e apresentação das regras de participação</p>	<p>1 hora/aula</p>	<p>1) Explicitar para os alunos o contrato didático 2) Aplicar o Questionário inicial</p>	<p>1) Leitura e discussão do documento "Regras de Participação" 2) Respostas individuais ao Questionário inicial</p>
<p>Etapa 2: despertar para as línguas</p>	<p>10 horas/aula (aprox. 3 meses)</p>	<p>1) Sensibilizar os alunos quanto à existência e a variedade das línguas do mundo (características, situação geográfica, semelhanças e diferenças, relações entre elas), no sentido da “educação linguística geral” (QECR – CONSELHO DA EUROPA, 2001) 2) Preparar os alunos para a Etapa 3</p>	<p>1) Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018 2) Mapão: os países da Copa e suas línguas 3) Estereótipos. As línguas da Suíça. As línguas da América 4) Texto “Por que aprender uma língua estrangeira?” 5) Flor das Línguas 6) Vídeos em nove línguas, seguido do Diagrama das Línguas</p>
<p>Etapa 3: intercompreensão</p>	<p>10 horas/aula (aprox. 3 meses)</p>	<p>1) Favorecer o desenvolvimento de competências em diversas línguas (DEGACHE, 2003) 2) Estimular nos alunos a construção do Sentimento de Autoeficácia, por meio da experiência ativa (BANDURA, 1997)</p>	<p>Leitura e atividades sobre os textos: 1) Tirinha da Mafalda 2) Música “¿Dónde estás corazón?”, de Shakira 3) Música “Cuando los ángeles lloran”, de Maná 4) Introdução ao italiano: “Benvenuti” 5) Peça publicitária Brums: “io da grande voglio fare...” e profissões em italiano 6) Música “Le cose che vivi”, de Laura Pausini</p>

Etapa	Duração	Objetivos	Atividades realizadas
Etapa 4: dar uma aula	4 horas/aula (aprox. 1 mês)	1) Estimular nos alunos a construção do Sentimento de Autoeficácia, por meio da experiência ativa (BANDURA, 1997) 2) Valorizar os alunos bem como os conhecimentos adquiridos no projeto 3) Oferecer-lhes uma experiência diretamente relacionada ao seu contexto de vida, marcada pela inversão de papéis (aluno-professor), estimulando a reflexão sobre sua postura de aluno 4) Oportunizar aos alunos não inscritos no projeto a participação em uma atividade do projeto	1) Concepção, preparação e ministração de uma aula de aproximadamente 45 minutos 2) Autoavaliação individual e do grupo
Etapa 5: visitas	2 horas/aula	1) Proporcionar aos alunos o contato direto com estrangeiros 2) Estimular sua curiosidade e interesse 3) Desfazer estereótipos 4) Valorizar os alunos, trazendo para o projeto pessoas consideradas importantes	1) Participação em dois encontros com estrangeiros: - um francês - duas italianas
Etapa 6: assinatura do TCLE/TALE, Rodas de Conversa e encerramento	3 horas/aula	1) Cumprir as exigências do Comitê de Ética de Pesquisa 2) Instruir os alunos sobre a vida acadêmica e a construção da Ciência 3) Gerar dados para a análise, por meio das entrevistas em grupo semiestruturadas 4) Encerrar o projeto de maneira agradável e positiva, já que o encerramento se deu antes do final do ano letivo	1) Leitura e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) 2) Participação nas Rodas de Conversa, com a presença de uma psicóloga 3) Participação na aula de encerramento do projeto

Fonte: elaborado pela autora

Como se vê no Quadro 4, a Etapa 2 teve, em certa medida, um caráter preparatório para a Etapa 3. No contexto específico dessa escola, com esses alunos, tal preparação mostrou-se indispensável, porque os alunos não tinham noção da existência de tantas outras línguas: nas diversas ocasiões em que perguntei que línguas eles conheciam, obtive sistematicamente como resposta: “chinês, japonês, inglês, espanhol”. Sem tal preparação, os alunos poderiam: a) não se interessar pela leitura de textos em outras línguas; b) desistir rapidamente, porque a tarefa se mostraria excessivamente abstrata e distante da realidade deles e, conseqüentemente, excessivamente difícil. Assim, a Etapa 2 foi um recurso utilizado para cativar e envolver os alunos, criar um “ambiente” propício para o acesso às línguas e criar as condições cognitivas necessárias para que eles conseguissem passar à etapa seguinte.

Quanto à Etapa 3, também estava prevista a realização de um bloco de leitura em língua francesa. Entretanto, as condições de tempo de realização do projeto impediram que o bloco fosse aplicado conforme o previsto: devido ao ineditismo das atividades junto a esses alunos, foi preciso mais tempo do que havíamos previsto para a consolidação da ideia por eles, tanto no que se refere ao funcionamento geral do projeto quanto na apreensão do conteúdo trabalhado. Assim, para assegurar a qualidade das aulas e o bom andamento das diversas etapas do projeto, optamos por suprimir o bloco que seria dedicado à língua francesa.

Na Etapa 4, os alunos foram convidados a preparar e ministrar uma aula para outros alunos, que não estavam inscritos no projeto. Os “alunos” dos novos “professores” vieram de três contextos: outros alunos do 6º ano (seus colegas de sala); alunos do 9º ano (14-15 anos); e os professores do 6º ano e outros atores educacionais da escola (profissionais da biblioteca, da reprografia, professores de outros anos), escolhidos pelos próprios alunos.

3.3.2 Alunos e grupos

O público do projeto “Ler o mundo” foram alunos do 6º ano do ensino fundamental da EMSLC. À época da realização do projeto, eles tinham idade entre 11 e 12 anos, além de quatro estudantes com 13 anos. Todos eles têm o português como língua materna. Os alunos participantes se inscreveram voluntariamente no projeto, após o convite realizado por mim em cada uma das quatro turmas de 6º ano. O número inicial de inscrições foi de 82, de um universo de 120 alunos matriculados no 6º ano no início do ano escolar.

Após a inscrição, eles foram organizados em onze grupos de seis a nove alunos. Tal organização teve o objetivo de proporcionar aos alunos um espaço-tempo de aprendizagem em que houvesse condições para a participação de todos e que permitisse que a professora desse maior atenção a todos. Isso contribuiria para o atendimento às necessidades

particulares de cada aluno e assegurariam um aprendizado mais sólido. A organização em pequenos grupos também visou a garantir o bom andamento das aulas regulares, das quais os alunos iam se ausentar durante o projeto. O fato de retirar um grande número de alunos da sala poderia desestabilizar e fragilizar as aulas regulares, porque os professores dessa escola observam que seus alunos geralmente consideram que o professor não ministra o conteúdo de maneira séria quando há poucos alunos em sala, e estes alunos tendem a se comportar mal.

A organização dos grupos foi feita por mim, de forma a mesclar os alunos nos seguintes aspectos: desempenho escolar; relacionamento com o grupo; comportamento; interesse pelos estudos; atitude na escola. O objetivo era formar grupos heterogêneos, em que os alunos pudessem se ajudar mutuamente, em consonância com a noção de ZDP proposta por Vygotsky (2001). Também era objetivo dessa organização desfazer o estigma criado pela ideia de “aulas de reforço”, que normalmente acontecem no mesmo turno das aulas regulares e são reservadas aos alunos considerados “fracos” pela equipe pedagógica da escola. O projeto “Ler o mundo” se diferencia completamente das “aulas de reforço”, não só pelo caráter de participação voluntária, mas especialmente porque é aberto a todos os alunos. A proposta do projeto era a construção coletiva de conhecimento e compartilhamento de uma experiência nova para todos.

Os grupos foram numerados e receberam nomes de países participantes da Copa do Mundo 2018. A escolha dos países buscou contemplar todos os continentes e abranger a maior variedade possível de famílias linguísticas. A Tabela 1 mostra de maneira sintética a organização dos grupos.

Tabela 1 – Grupos e número de alunos inscritos no projeto, por turma

Turma	Grupo	alunos inscritos no início do ano	alunos inscritos no final do ano	% de alunos que permaneceram
6º ano A	1 Suíça	8	4	50,0
	2 Austrália	9	6	66,7
	3 Alemanha	8	5	62,5
6º ano B	4 Portugal	7	2	28,6
	5 Colômbia	7	3	42,9
	6 Japão	7	3	42,9
6º ano C	7 Egito	8	4	50,0
	8 Rússia	8	3	37,5
6º ano D	9 Marrocos	6	3	50,0
	10 Senegal	7	5	71,4
	11 México	7	3	42,9
TOTAL		82	41	50,0

Fonte: elaborado pela autora

O trabalho em pequenos grupos também tinha o intuito de favorecer um dos princípios e objetivos do projeto: o diálogo. Inspirada na ideia da pedagogia pestalozziana (INCONTRI, 2007) de proximidade entre professor e aprendiz, as aulas aconteciam com as carteiras dispostas em círculo, no qual eu⁹¹ me sentava junto aos alunos. Assim, eu conseguia transmitir para eles a ideia de que todos estávamos ali na condição de aprender e de que trabalharíamos juntos. Além disso, esse formato permitia que todos nos víssemos e nos olhássemos nos olhos, estabelecendo um sentimento de grupo, recurso importante para o desenvolvimento do sentimento de coletividade e colaboração, bem como de união, solidariedade e confiança mútua. O objetivo pedagógico de estimular a concentração também foi uma das razões para a escolha dessa disposição física da sala de aula.

Como se viu na Tabela 1, nem todos os alunos permaneceram no projeto até o final do ano. Os desligamentos serão discutidos no Capítulo 4.

3.3.3 Regras de participação

Dei a conhecer aos alunos as regras de participação na primeira aula. Eles receberam um documento intitulado “Regras de participação” (APÊNDICE A), que colaram no caderno após a leitura e discussão coletiva. O documento tratava dos objetivos do projeto, do seu funcionamento e dinâmica no cotidiano da escola e das condições de participação e de desligamento. O objetivo principal de apresentar um documento dessa natureza e de fazê-lo no primeiro dia de aula era explicitar o máximo possível o contrato de aprendizagem (cf. seção 2.3.1) desde o primeiro momento. Essa decisão teve a finalidade de fortalecer a autonomia dos estudantes, pois, de posse de todas as informações e esclarecimentos concernentes à atividade na qual decidiram se inscrever, eles teriam os recursos necessários para tomar a decisão de permanecer ou de sair, conhecendo as implicações de cada escolha.

Apesar de não ter aberto a possibilidade de negociação das condições de participação, convidei os alunos a refletir sobre o porquê de cada regra, de forma que nenhuma delas fosse uma imposição para eles. Conversamos sobre a importância dos elementos que condicionavam a participação no projeto: 1) *querer* estar ali – e discutimos as consequências de um aluno estar ali sem vontade de estar; 2) *ter compromisso com a escola e com o projeto*, ou seja, ser frequente – nesse sentido, o projeto tinha o intuito de contribuir para minimizar a situação de absentismo na escola; 3) *participar e realizar as atividades propostas*, porque,

⁹¹ Passo à 1ª pessoa do singular quando me refiro às atividades e ações executadas por mim, nos momentos da realização do projeto “Ler o mundo” na escola. A manutenção da 1ª pessoa no plural pode confundir o leitor e tornar imprecisas as informações, já que não ficaria claro a quem o “nós” se refere na condução das aulas, por exemplo.

sendo o projeto uma atividade paralela às outras aulas, ele não podia se transformar em um espaço de fuga das aulas regulares; 4) *ter respeito com os colegas e com a professora*, que foi o mote mais importante do projeto ao longo de todo o ano: o respeito deveria ser a base de todas as relações, em todas as circunstâncias, independentemente das condições. Isso significava, porém, ainda que não explicitamente, que o projeto era o espaço-tempo de *aprender o respeito*.

Com relação às condições de desligamento, foi esclarecido para os alunos que, em ambos os cenários (voluntário ou compulsório), o desligamento era definitivo, para assegurar a continuidade e conseqüente qualidade das aulas e do projeto para todos os alunos. Essa determinação também buscou evitar um problema no aspecto prático: a possibilidade de desligar-se e, posteriormente, retornar ao projeto poderia abrir espaço para uma certa “seleção”, por parte dos alunos, de a quais aulas regulares eles gostariam de assistir e de quais preferiam se ausentar. Isso era, evidentemente, indesejável, tanto para o bom andamento do projeto e quanto para as aulas regulares.

3.3.4 Regularidade das aulas e dinâmica no cotidiano da escola

A frequência dos encontros com cada grupo do projeto era, geralmente, de uma aula por semana, com duração de uma hora cada uma. Para evitar a dispersão dos alunos e problemas de comunicação com os outros professores e coordenadores, eu buscava os alunos em sua sala de aula no horário dedicado ao seu grupo no projeto “Ler o mundo”, o que significa que, para estar presente no projeto, os alunos se ausentavam da aula regular de sua turma naquele horário. Essa dinâmica de funcionamento foi implantada em comum acordo com os professores do 6º ano e a equipe pedagógica da EMSLC, e ficou estabelecido que os alunos deveriam se responsabilizar por manter o caderno em dia com os conteúdos dados em sala, bem como as atividades feitas em sala e os deveres de casa. Eu reforçava esse combinado frequentemente junto aos alunos, e muitos professores lhes avisavam qual conteúdo ou atividade deveriam entregar na aula seguinte. Para minimizar os impactos nas aulas regulares, procurei distribuir os grupos variando o máximo possível os dias e horários, para evitar a ausência na mesma disciplina pelos mesmos alunos repetidamente.

A Figura 1 apresenta dois exemplos de horário semanal do projeto “Ler o mundo” de duas semanas consecutivas. Como especificado anteriormente (seção 3.2), o turno é organizado em quatro horários, separados por um intervalo (recreio) de vinte minutos entre o 3º e 4º horários. No quadro está indicado “Grupo 1”, nos horários em que eu buscava os alunos do Grupo 1 na sala de aula e eles tinham aula do projeto “Ler o mundo”, comigo, em outra sala.

O conteúdo entre parênteses “Geo, Mat, LP⁹²” indica a disciplina regular da qual os alunos se ausentaram para participar do projeto “Ler o mundo” naquele dia e horário. Devido a remanejamentos na enturmação do 6º ano, alguns alunos participantes do projeto mudaram de sala ao longo do ano. Porém, para manter a coesão do trabalho e não prejudicar o processo de construção do grupo no projeto, mantive os alunos nos mesmos grupos, por isso, em alguns horários, está indicado “(Geo/LP)”, indicando as duas disciplinas das quais os alunos do grupo se ausentaram.

Figura 1 – Exemplos de horário semanal do projeto “Ler o mundo”

semana 27 a 31 de agosto	Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
	1º	Grupo 9 (Mat)	-	Grupo 4 (Geo/LP)	-	Grupo 10 (Geo)
2º	Grupo 3 (Mat)	Grupo 11 (LP)	Grupo 6 (Mat/Ciê)	Grupo 5 (Mat)	Grupo 7 (Geo)	
3º	Grupo 7 (Ing)	Grupo 2 (Ciê)	Grupo 1 (LP)	Grupo 8 (Mat)	-	
4º	-	-	-	Grupo 3 (Geo)	Grupo 9 (His)	

semana 3 a 7 de setembro	Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
	1º	-	Grupo 8 (His)	Grupo 7 (LP)	Grupo 3 (Ciê)	Feriado
2º	Grupo 4 (EF/LP)	Grupo 11 (LP)	Grupo 10 (Ciê)	Grupo 2 (LP)		
3º	Grupo 1 (His)	Grupo 5 (LP)	-	Grupo 1 (Ing)		
4º	Grupo 2 (LP)	-	Grupo 6 (LP/Mat)	-		

Fonte: elaborado pela autora

Como se observa na Figura 1, os horários do projeto não eram fixos, pelos motivos já expostos acima. Portanto, os alunos não sabiam em que dia e horário teriam aula do projeto. Um objetivo secundário desse sistema de funcionamento é que, para evitar perder as aulas do projeto, os alunos mantivessem a assiduidade. Sendo a infrequência um grave problema enfrentado nessa escola, o projeto “Ler o mundo”, sendo uma atividade de que os alunos gostavam, se propunha a usar do seu “poder” para colaborar com a dinâmica geral da escola e com as aulas regulares (cf. seção 3.3.3). Infelizmente, não é possível afirmar se tal objetivo foi atingido⁹³.

3.3.5 O “ritual” das aulas

Com base na experiência do primeiro mês de aulas, a partir da identificação das necessidades dos alunos, e visando ao bom andamento do projeto, as aulas do projeto “Ler o mundo”

⁹² LP = Língua Portuguesa, Mat = Matemática, Geo = Geografia, His = História, Ciê = Ciências, Ing = Inglês, EF = Educação Física.

⁹³ Essa análise seria possível, caso tivéssemos acesso aos arquivos da escola. Entretanto, devido às restrições como medida de prevenção da propagação do novo coronavírus em Belo Horizonte, a escola encontra-se fechada, inviabilizando a consulta e, por consequência, a análise do impacto do projeto “Ler o mundo” na frequência dos alunos à escola.

passaram a se iniciar por uma espécie de “ritual”. Esse termo representa o que ele se tornou, para os alunos, já que, quando uma das etapas não era realizada, eles me cobravam e perguntavam se não íamos realizá-la naquele dia ou se eu tinha esquecido.

Geralmente, os alunos chegavam à sala do projeto muito agitados. Esse estado de agitação era mais intenso quando a aula acontecia nos dois horários que seguem o recreio (3º e 4º horários) ou logo após a aula de Educação Física. Também era suscetível de variação segundo os acontecimentos na sala de aula, ao longo da manhã: se havia brigas entre alunos, situações de conflito com algum professor, ausência de professores. O estado geral dos alunos dessa escola também é fortemente influenciado por acontecimentos fora do espaço escolar, como conflitos entre grupos rivais e presença da polícia na comunidade, por exemplo. Além disso, a maioria dos alunos tem o hábito de falar em tom de voz alto e muitos apresentam dificuldade de escutar o que é dito, porque costumam interromper o interlocutor ou falar ao mesmo tempo. Levando-se em consideração esses elementos e tendo em mente os objetivos do projeto, percebi que seria impossível conduzir satisfatoriamente as aulas do projeto (como todas as outras aulas, arrisco dizer) sem a implantação de um momento em que essa rotina agitada fosse interrompida. Era necessário que as condições do ambiente fossem transformadas, de maneira a criar um espaço-tempo caracterizado por: tranquilidade, atenção focada, silêncio, falas ordenadas e ausência de gritos. No início do projeto, a prática do “ritual” não estava prevista, mas a realidade apontou a necessidade de separar um momento da aula para construir um tal ambiente para a realização das atividades, que demandavam concentração e esforço. Então, algumas estratégias foram desenvolvidas. Essas estratégias tinham um caráter propedêutico, pois não faziam parte do desenvolvimento das atividades, propriamente ditas, mas contribuía para a preparação dos alunos e do ambiente.

Ao chegar na sala, os alunos já encontravam as carteiras dispostas em círculo e com os cadernos sobre elas, no lugar em que cada aluno deveria sentar. Tomados seus lugares, passávamos às seguintes etapas do “ritual”: respiração consciente, ouvir o coração, fio da concentração e momento de compartilhar, detalhadas no Quadro 5 quanto a seus objetivos e realização.

Quadro 5 – Descrição do “ritual” das aulas

"Ritual" das aulas			
Etapa	Objetivos	Funcionamento	Observações
Respiração consciente	<p>1) acalmar</p> <p>2) criar uma ruptura na agitação apresentada pelos alunos e instaurar a tranquilidade desejada para a aula</p>	<p>Os alunos eram convidados a sentar-se confortavelmente na cadeira, colocar as mãos espalmadas sobre a mesa e fechar os olhos.</p> <p>Eu guiava uma respiração, em que os alunos deveriam puxar o ar devagar pelo nariz e soltar devagar pela boca sem fazer barulho.</p> <p>A respiração era realizada três vezes.</p>	<p>Eu também fazia a respiração, com os olhos fechados.</p> <p>No início, os alunos tiveram dificuldade para fechar os olhos e mantê-los fechados, mas, com o passar do tempo, foram se entregando ao momento e passando a permanecer de olhos fechados inclusive nas etapas seguintes.</p>
Ouvir o coração	<p>1) despertar a consciência corporal, fortalecendo a percepção das próprias condições físicas e emocionais (BANDURA, 1997)</p>	<p>Cada um colocava a mão direita na região do coração até conseguir senti-lo bater.</p> <p>Quando conseguia sentir os batimentos cardíacos, reproduzia seu ritmo com leves batidas na carteira, com o dedo indicador da mão esquerda.</p>	<p>Eu também fazia o procedimento. E tecia comentários como "você está tranquilo(a) hoje" ou "você parece mais agitado(a), será que tem alguma coisa acontecendo com você hoje?"</p>

<p>Fio colorido da concentração ou “Fio da concentração”</p>	<p>1) facilitar a apreensão das noções de atenção, concentração e foco</p> <p>2) chamar os alunos para estarem na aula, "de corpo e alma"</p>	<p>Construção do fio da concentração: os alunos fecharam os olhos e imaginaram uma flor bem bonita no centro do círculo. Depois, imaginaram um fio saindo da cabeça deles e chegando até a flor. Cada aluno atribuiu uma cor ao seu fio. Expliquei que o fio da concentração sai da nossa cabeça e vai para o objeto no qual estamos pensando.</p> <p>Nas aulas seguintes: nesta etapa, cada um pegava seu fio da concentração no topo da cabeça e colocava-o no meio do círculo, dizendo a cor.</p>	<p>Eu também sempre fazia o mesmo, trazendo o meu fio para o centro da roda e dizendo sua cor, para iniciar a rodada.</p>
<p>Momento de compartilhar</p>	<p>1) oferecer aos alunos um tempo em que eles se sentissem ouvidos</p> <p>2) ampliar meus conhecimentos sobre os alunos, melhorando nossa interação, minhas intervenções e as aulas</p> <p>3) criar um clima de acolhimento, confiança e amizade entre os alunos do grupo</p> <p>4) estimular a empatia e a escuta respeitosa, abrindo um espaço de partilha de problemas e de sentimentos</p> <p>5) abrir um canal de comunicação e auxílio: os alunos encontrariam em mim um ponto de ajuda, caso precisassem</p>	<p>Eu fazia perguntas: "como vocês estão?", "como foi sua semana/final de semana/recreio/feriado?"</p> <p>"o que vocês vão fazer no final de semana?", "como foi/vai ser o Dia das Mães/Páscoa/feriado?".</p> <p>Normalmente, seguíamos a ordem do círculo, para garantir um tempo de palavra para todos, sem que um aluno monopolizasse o turno de fala ou algum aluno ficasse sem se expressar. Isso também garantia um limite de tempo para esta etapa, sem que fosse necessária uma interrupção brusca.</p>	<p>Normalmente eu não falava sobre mim nesta etapa, mas às vezes os alunos perguntavam como eu estava e me faziam outras perguntas similares às dirigidas a eles por mim.</p>

Fonte: elaborado pela autora

A etapa de *respiração consciente*, apresentou variações ao longo do tempo, com os objetivos: 1) de aprofundar a vivência e oferecer-lhes novos recursos de autocontrole; 2) variar a prática e renovar o interesse e o engajamento deles. A etapa de *ouvir o coração* foi motivada por uma aula que aconteceu após o recreio, em que os alunos comentaram sobre o pulsar do coração no peito e na cabeça. Com a manifestação de um, os outros começaram a dizer onde sentiam as pulsações cardíacas e criei, então, este momento de ampliação da consciência corporal. Aos poucos, e com os mesmos objetivos descritos acima, essa etapa variou ao longo do tempo. O *fio da concentração* não estava previsto no início, mas, quando da sua concepção, teve o objetivo de auxiliar os alunos a focar a atenção nas aulas e evitar sua dispersão. A quarta e última etapa do “ritual”, chamado *momento de compartilhar* foi fortemente inspirado na pedagogia pestalozziana (INCONTRI, 2007) e na minha experiência nos anos anteriores, que sempre evidenciou a importância de dar voz aos alunos para assegurar a construção de uma relação frutífera, tanto no aspecto pedagógico, para a construção dos conhecimentos ensinados, como no aspecto humano, para a elaboração de soluções para os conflitos. O diálogo também permite a apreensão do aspecto humano do outro, o que também contribui para o desabrochamento e fortalecimento da empatia, da tolerância, da compreensão.

Depois de realizadas essas quatro etapas, que em geral, não passavam dos 5-10 minutos iniciais, passávamos ao momento da execução do plano de aula do dia, que geralmente se iniciava com uma recapitulação da aula anterior.

3.3.6 Temática

A inspiração para a elaboração da estrutura das aulas e da temática desenvolvida no projeto “Ler o mundo”, foi o trabalho realizado por Lima (2015), que teve como mote a Copa do Mundo 2014 (cf. seção 2.2.6). Em 2018, ano de realização do projeto “Ler o mundo”, ocorreu a Copa do Mundo Rússia 2018, e, a partir das 32 equipes que disputaram as partidas, as atividades foram elaboradas e desenvolvidas junto aos alunos, que tiveram a oportunidade de entrar em contato com a língua e com a cultura de alguns desses países. Além disso, sendo a temática do futebol de interesse de grande parte dos alunos, foi possível, ao longo do ano, voltar ao tema, propondo o manuseio de mapas, as informações concernentes às línguas faladas em cada país, observar a relação geográfica entre países que se enfrentariam em determinados jogos, entre outras atividades de despertar para as línguas que foram possibilitadas pela temática, que permeou todo o projeto, sem ser, necessariamente, o tema central das aulas.

O eixo condutor do projeto “Ler o mundo” era a ideia do respeito mútuo. Também não se tratou do tema central das aulas, mas permeou todas as relações, a construção do espírito de grupo, as atividades realizadas, as mediações de conflitos. O projeto não foi estruturado sobre temas,

mas sobre línguas. Na etapa de despertar para as línguas, a temática central foram as línguas em si e a relação dos alunos com elas. Na etapa de intercompreensão, houve dois blocos. Para o trabalho com a língua espanhola, as três temáticas trabalhadas foram a qualidade dos programas de televisão, o amor e a ecologia. No bloco de língua italiana, as temáticas foram as profissões e a amizade.

3.3.7 Atividades

Nesta subseção são apresentadas de maneira detalhada as atividades que compuseram o projeto “Ler o mundo” nas diferentes etapas (cf. seção 3.3.1). As atividades foram concebidas com o intuito de promover nos alunos o desenvolvimento e a ampliação dos *saberes*, dos *saber-ser* e dos *saber-fazer* suscetíveis de serem construídos pelas abordagens plurais. Essa divisão é apresentada no CARAP (cf. seção 2.2.5) e aponta para três grandes campos nos quais se situam os recursos dos quais o aprendiz lança mão na construção de sua competência plurilíngue e intercultural. No campo dos *saberes*, estão os recursos relativos aos conhecimentos construídos, ou seja, as operações cognitivas gerais. No campo do *saber-ser* situa-se aquilo que se refere à postura do aprendiz diante da pluralidade de línguas e culturas e de seus locutores, ou seja, tudo o que tange ao plano de fundo atitudinal. Por fim, no campo do *saber-fazer* estão as operações concretas realizadas em um ambiente ou interação plurilíngue e intercultural.

A elaboração das atividades do projeto “Ler o mundo” levou em consideração o seu público: os alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, pré-adolescentes de 11-12 anos, tendo o português como língua materna, público bastante heterogêneo nos aspectos: desempenho escolar; comportamento; nível de alfabetização e letramento. Tomei como referência o perfil geral dos alunos que pude observar ao longo da minha experiência na escola. Esse perfil apresenta as seguintes características: a maior parte dos alunos tem pouco interesse e baixa frequência na prática de leitura; apresenta dificuldade de concentração para realizar as atividades; abandona-as frequentemente, quando não consegue resolvê-las nos primeiros instantes; ou abandona-as frequentemente quando são muito extensas (os alunos alegam cansaço ou demonstram desinteresse a partir de determinado momento de sua realização); alguns alunos, ao abandonarem as atividades, afirmam não saber ou não conseguir realizá-las. Tendo em mente esse perfil geral, as atividades elaboradas seguiram alguns critérios:

- cada atividade foi concebida para ser realizada em uma aula, evitando que um mesmo tema e/ou tipo de tarefa se estendesse para duas ou mais aulas consecutivas;

- o grau de dificuldade estava de acordo com o que eu julgava que os alunos eram capazes de realizar, se houvesse orientação, se eles conseguissem se concentrar e se fossem acompanhados de perto por mim – isso significa que elas apresentavam dificuldade superior à média das atividades que os alunos estavam habituados a realizar, mas também estava planejado um acompanhamento superior ao que eles estavam habituados a receber (BANDURA, 1997; VYGOTSKY, 2001);
- as temáticas abordadas eram um aspecto estratégico das atividades, para atrair o interesse dos alunos, caso eles não fossem atraídos pelas línguas.

Existe uma relação intrínseca entre os objetivos do projeto “Ler o mundo” e as estratégias mobilizadas para que esses objetivos fossem atingidos. Essas estratégias se concretizam nos critérios utilizados para a concepção das atividades, critérios que dialogavam com a realidade encontrada na escola, ou seja, a demanda dos alunos; e também nas medidas utilizadas, expostas nas seções anteriores, como a organização dos alunos em grupos heterogêneos, favorecendo o contato entre alunos com diferentes performances, a explicitação do contrato didático, o “ritual” e o acompanhamento próximo aos alunos (cf. seções 3.3.2, 3.3.3 e 3.3.5). Esse conjunto de estratégias e medidas utilizadas no projeto buscavam fortalecer os alunos em sua autonomia, no sentido do que propõem Degache e Masperi (1995):

No sentido do objetivo de uma intensificação de práticas linguageiras plurilíngues, se desejamos que o fenômeno tome uma dimensão social significativa, parece-nos que o papel da intervenção didática deve ser, primeiramente, de treinar os aprendizes a desbravar seu próprio itinerário de aprendizagem no campo da língua alvo, ou seja, de lhes proporcionar os meios de se interessarem pelas línguas estrangeiras por si mesmos e de fazer, assim, progredir seu conhecimento sobre elas. Definitivamente, as práticas pedagógicas devem oferecer os meios de uma exploração autônoma posterior da língua estrangeira. (DEGACHE e MASPERI, 1995, p. 150)⁹⁴

A intervenção se dá no espaço escolar, mas deve repercutir no espaço social, onde os alunos vivem e atuam, como “atores sociais” que são (cf. seção 2.2). Nesse sentido, e considerando o perfil dos alunos, era fundamental que as aulas lhes oferecessem as ferramentas para eles identificarem seus próprios recursos cognitivos e metacognitivos no processo de aprendizagem, e, assim, superar as dificuldades de concentração, o sentimento de incapacidade e, sobretudo, para que perseverassem nas atividades. Igualmente importante era que eles percebessem o valor de seus conhecimentos prévios na construção de novos

⁹⁴ Tradução nossa. Texto original: *Dans le but d'une intensification des pratiques langagières plurilingues, si l'on veut que le phénomène prenne à terme une dimension sociale significative, il nous semble que le rôle de l'intervention didactique doit être avant toute chose d'entraîner les apprenants à se frayer leur propre itinéraire d'apprentissage au sein de la langue cible, c'est-à-dire de leur donner les moyens de s'intéresser aux langues étrangères de leur propre chef et d'en faire ainsi progresser la connaissance. En définitive, les pratiques pédagogiques doivent donner les moyens d'une exploration autonome ultérieure de la langue étrangère.* (DEGACHE e MASPERI, 1995, p. 150)

conhecimentos, valorizando suas experiências de vida. Promover essa dupla consciência era papel e objetivo das minhas intervenções no projeto “Ler o mundo”, e as atividades realizadas deveriam cooperar para promover essa tomada de consciência por parte dos alunos.

As atividades apresentadas nesta subseção estão em ordem cronológica de realização. A Etapa 1 já foi descrita no início desta seção (cf. subseções 3.3.1 e 3.3.3). As atividades da Etapa 2 estão apresentadas no Quadro 6, cujas colunas indicam: o nome da atividade, as tarefas que a compõem, seus objetivos, o material utilizado, o grau de dificuldade⁹⁵ e a duração (em aulas). Em seguida, no Quadro 7, estão apresentadas as atividades da Etapa 3, apresentadas segundo os mesmos critérios utilizados no Quadro 6. Destaca-se que as atividades de intercompreensão, no projeto “Ler o mundo”, se situam no nível de sensibilização, segundo a classificação dos níveis de competência em intercompreensão do REFIC (Referencial de competências de comunicação plurilíngue em intercompreensão⁹⁶).

⁹⁵ O grau de dificuldade é uma indicação atribuída por mim, desde o momento da concepção da atividade.

⁹⁶ *Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension* (DE CARLO et al., 2015).

Quadro 6 – Atividades da Etapa 2 do projeto “Ler o mundo” (Despertar para as línguas)

Etapa 2: Despertar para as línguas					
Título da atividade	Tarefas	Objetivos	Material utilizado	Grau de dificuldade	Duração
Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018	recortar e colar os nomes das línguas nos espaços correspondentes a cada um dos 32 países	1) apresentar para os alunos os países da Copa e suas línguas 2) observar os países com mais de uma língua oficial e as línguas presentes em mais de um país	duas folhas avulsas, uma contendo os nomes das línguas e outra contendo os nomes dos países e os respectivos espaços para colagem	alto	1-2 aulas
Mapão: Os países da Copa e suas línguas	colorir ou circular os países com as cores indicadas, segundo a presença das línguas em seu território	1) ampliar noções de distribuição geográfica dos países no mundo 2) gerar conhecimento prévio para as atividades seguintes	planisfério em tamanho A3, em que estavam indicados apenas os nomes dos países participantes da Copa do Mundo 2018	médio	1-2 aulas
Estereótipos. As línguas da Suíça. As línguas da América	escrever ideias relacionadas a determinados países; localizar países no mapa, nomeá-los, contá-los; explicar situações de contatos linguísticos	1) fazer um levantamento dos estereótipos conhecidos pelos alunos 2) introduzir a noção de “contato linguístico” 3) chamar a atenção dos alunos para a situação geográfica e linguística da Europa 4) abordar a realidade linguística da América Latina e do Brasil	mapas grandes e quadro	médio	3 aulas

Etapa 2: Despertar para as línguas					
Título da atividade	Tarefas	Objetivos	Material utilizado	Grau de dificuldade	Duração
“Por que aprender uma língua estrangeira?”	ler e interpretar o texto, escrever um pequeno texto, ilustrá-lo	1) relacionar o que havia sido trabalhado até então com a realidade dos alunos 2) propor a leitura de um texto mais extenso 3) realizar uma produção textual escrita	texto “Por que aprender uma língua estrangeira?” ⁹⁷	baixo	2 aulas
Flor das Línguas	preencher as cinco pétalas da Flor com o nome das línguas, segundo a própria situação (línguas que... eu falo; não falo, mas entendo; não falo, mas já vi escrita; não falo, mas já vi alguém falando; eu gostaria de saber)	1) fazer refletir sobre a própria biografia linguística	Flor das Línguas ⁹⁸	baixo	1 aula
vídeos e Diagrama das Línguas	assistir a nove vídeos e anotar no caderno as palavras que compreendeu de cada um; preencher o Diagrama das Línguas situando as línguas na família linguística adequada	1) ter contato com o som de diferentes línguas 2) refletir sobre o parentesco linguístico 3) fazer a transição para a Etapa 3	nove trechos de vídeos curtos, relacionados à temática do futebol, cada um em uma das seguintes línguas: alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, português europeu, russo; Diagrama das Línguas	alto	1 aula

Fonte: elaborado pela autora

⁹⁷ SAMUEL. **Por que aprender uma língua estrangeira?**, Blog MOSAlingua - Learnwords, enjoythe world, 09.11.18, Disponível em: <https://www.mosalingua.com/pt/por-que-aprender-uma-lingua-estrangeira/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

⁹⁸ A aula destinada ao trabalho com as biografias linguísticas foi realizada com base em um material elaborado a partir de uma adaptação da Flor das Línguas, apresentada por Simon e Maire Sandoz (2008).

Quadro 7 – Atividades da Etapa 3 do projeto “Ler o mundo” (Intercompreensão)

Etapa 3: Intercompreensão					
Título da atividade	Tarefas	Critérios de escolha do texto	Material utilizado	Grau de dificuldade	Duração
Espanhol 1 – Mafalda	ler a tirinha e responder às questões de interpretação de texto e de reflexão metalinguística	1) texto curto, com pouca linguagem verbal, para não ser um primeiro impacto muito grande 2) gênero textual (tirinha), que chamasse a atenção dos alunos e lhes agradasse 3) texto cuja linguagem não-verbal contribuísse para a compreensão 4) promover a descentralização e a valorização das variantes espanholas da América Latina	tirinha da Mafalda, de autoria de Quino	médio	1 aula
Espanhol 2 - música “¿Dónde estás corazón?”, de Shakira	ler a letra da música e fazer a folha de atividades, com um caça-palavras e atividades de reflexão metalinguística	1) descentralização da Espanha-Europa 2) ritmo da música, que não poderia ser lenta demais, sob pena de desengajar os alunos 3) inteligibilidade do espanhol usado pela cantora 4) temática (amor romântico) 5) estrutura narrativa, facilmente reconstituível 6) grande número de palavras transparentes no refrão 7) refrão bastante rápido, que poderia constituir um desafio positivo para os alunos	letra da música, folha de atividades, áudio da música	médio	2 aulas
Espanhol 3 - Chico Mendes / música “Cuando los ángeles lloran”, de Maná	ler e discutir o texto “Quem foi Chico Mendes”; ler a letra da música e fazer a folha de atividades, com perguntas de interpretação, inferência e reflexões metalinguísticas	1) foco em outro país da América Latina 2) estrutura narrativa, e trata-se da biografia de uma pessoa, facilmente reconstituível 3) foco em uma figura brasileira importante, mas desconhecida dos alunos 4) uma banda mexicana que homenageia uma personalidade brasileira 5) rico trabalho instrumental, remetendo aos sons da floresta	texto “Quem foi Chico Mendes?” (em português), folha com a letra da música e as atividades, áudio da música	fácil	2-3 aulas

Etapa 3: Intercompreensão					
Título da atividade	Tarefas	Critérios de escolha do texto	Material utilizado	Grau de dificuldade	Duração
Italiano 1 - introdução	ouvir e repetir palavras em italiano, identificar as marcas de gênero e número dos nomes (substantivos e adjetivos) em italiano	1) interesse dos alunos por um diálogo verossímil em outra língua 2) facilidade para depreender a regra morfosintática	quadro	fácil	1 aula
Italiano 2 - "Io da grande voglio fare..."	ler duas peças publicitárias em italiano; ler, ouvir e repetir os nomes das profissões em italiano, escrever e ilustrar sua própria versão da frase "io da grande voglio fare..."	1) texto verbal bastante curto 2) possibilitaria consistente trabalho com a linguagem não-verbal, destacando sua importância 3) temática das profissões, sonhos, futuro	cópias da peça publicitária, folha com as profissões em italiano	médio	1 aula
Italiano 3 - música "Le cose che vivi", de Laura Pausini	ler a letra da música e responder a folha de atividades, com uma tarefa de palavras-cruzadas e atividades de reflexão metalinguística <i>Nota:</i> os enunciados de algumas tarefas estavam escritos em italiano	1) transparência do vocabulário 2) ritmo da música 3) temática da amizade, que permitiria ricas discussões, considerando-se que os alunos têm dificuldade de construir laços de confiança	letra da música, folha de atividades, áudio da música	médio-alto	2 aulas

Fonte: elaborado pela autora

Na Etapa 4, cada um dos onze grupos selecionou uma temática trabalhada no projeto para ser objeto de ensino em uma aula ministrada por eles para seus colegas de sala e um ou dois de seus professores do 6º ano. Três dos grupos ministraram aulas para alunos e professores do 9º ano. O Quadro 8 apresenta os detalhes da atividade.

Quadro 8 – Atividades da Etapa 4 do projeto “Ler o mundo” (Dar uma aula)

Etapa 4: dar uma aula				
Tarefas	Objetivos ⁹⁹	Material utilizado	Grau de dificuldade	Duração
preparar, ministrar e autoavaliar uma aula dada pelos próprios alunos a colegas e professores	1) Estimular nos alunos a construção do Sentimento de Autoeficácia, por meio da experiência ativa (BANDURA, 1997) 2) Valorizá-los bem como os conhecimentos adquiridos no projeto 3) Oferecer-lhes uma experiência diretamente relacionada ao seu contexto de vida, marcada pela inversão de papéis (aluno-professor), estimulando a reflexão sobre sua postura de aluno 4) Oportunizar aos alunos não inscritos no projeto a participação em uma atividade do projeto	quadro e caderno; material específico para as atividades realizadas na aula dada	alto	preparação: 2 aulas ministrar a aula: 1 aula autoavaliação: 1 aula

Fonte: elaborado pela autora

Os descritores do CARAP que nortearam a elaboração dessa atividade estão apresentados na Figura 2.

⁹⁹ Retomados do Quadro 4 – Estrutura geral do Projeto “Ler o mundo” (cf. subseção 3.3.1)

Figura 2 – Descritores do CARAP referentes à atividade de dar uma aula



Fonte: elaborado pela autora

Durante a preparação, orientei os alunos na construção de um plano de aula, incluindo: objetivo da aula, escolha do tema a ser trabalhado, metodologia (por meio da pergunta “como fazer?”), material necessário, divisão do tempo e das responsabilidades. No dia da execução da atividade, os alunos ministraram sozinhos a aula. Eu estava presente na sala, mas minhas intervenções foram mínimas e apenas quando os alunos não conseguiram encontrar uma alternativa para solucionar os problemas e imprevistos que surgiram. A autoavaliação foi realizada na aula posterior à aula dada pelos alunos e foi gravada em áudio.

Na Etapa 5, três estrangeiros que moram no Brasil foram convidados a ir à escola e proporcionar aos alunos o contato com eles, suas línguas, vivências culturais, costumes e outras curiosidades. Para que todos os alunos pudessem estar presentes nos horários de disponibilidade dos visitantes, os onze grupos foram reorganizados, em dois grandes grupos de cerca de 22 alunos, e a atividade consistiu em dois momentos de troca entre os alunos e os visitantes, como mostra o Quadro 9. A estrutura geral das duas visitas foi muito similar, sendo que a primeira se caracterizou mais pelo diálogo e a dinâmica de perguntas e respostas, e a segunda, por momentos mais lúdicos e, portanto, maior agitação por parte dos alunos. Todos os profissionais da escola disponíveis nos horários de realização das atividades foram convidados previamente a participar desse momento das visitas, caso desejassem. A intenção era dar visibilidade às visitas e ao projeto, além de proporcionar aos colegas a oportunidade de troca cultural.

Quadro 9 – Atividades da Etapa 5 do projeto “Ler o mundo” (visitas)

Etapa 5: visitas				
Tarefas	Objetivos ¹⁰⁰	Material utilizado	Grau de dificuldade	Duração de cada visita
interagir com os visitantes, por meio de perguntas e da escuta atenta; realizar as atividades propostas por eles	1) Proporcionar aos alunos o contato direto com estrangeiros 2) Estimular sua curiosidade e interesse 3) Desfazer estereótipos 4) Valorizar os alunos, trazendo para o projeto pessoas consideradas importantes	quadro; globo terrestre; mapas; <i>slides</i> com palavras em outras línguas e imagens; música; instrumento musical; comida típica	médio (a maior dificuldade estava na capacidade de compreender oralmente os visitantes)	1 aula

Fonte: elaborado pela autora

Esta etapa das visitas buscou oferecer aos alunos a oportunidade de estar em um contexto de alteridade, no intuito de despertar e desenvolver inúmeros recursos (14 do campo dos *saberes*, 43 do campo dos *saber-ser* e 1 dos *saber-fazer*), apontados no CARAP. Apresentaremos na Figura 3 aqueles recursos para cujo desenvolvimento as abordagens plurais são necessárias (segundo a classificação do próprio CARAP). A lista completa dos recursos que embasaram a Etapa 5 está no ANEXO B.

Figura 3 – Descritores do CARAP referentes à atividade das visitas dos estrangeiros



Fonte: elaborado pela autora

¹⁰⁰ Retomados do Quadro 4 – Estrutura geral do Projeto “Ler o mundo” (cf. subseção 3.3.1).

A primeira visita foi do Prof. Christian Degache, o orientador desta tese de doutorado. Ele representou a França e proporcionou aos alunos o contato com diferentes línguas. Para abordar os diferentes temas geográficos e culturais, foram utilizados o globo terrestre e mapas grandes. A conversa foi majoritariamente realizada em português, mas contou com diálogos em francês, espanhol, italiano e inglês, bem como de reflexões metalinguísticas sobre essas línguas, em que os conhecimentos adquiridos pelos alunos no projeto foram evocados.

A segunda visita foi de duas representantes da Itália: uma ex-professora da UFMG (que foi minha professora) e uma representante do Comites-BH (Comitê de Imigração Italiana). As visitantes abordaram, sobretudo, o tema da interculturalidade, de forma mais guiada do que a visita precedente. Os temas foram abordados a partir de uma sequência de *slides* com muitas imagens e palavras em italiano, tratando de diferentes as temáticas. Elas começaram por *i saluti* (Parece mas não é, ou é?), passaram pelo número de beijos usados para cumprimentar (comparativo Itália-Brasil), apresentando, também, a localização, área territorial e população (comparativo Itália-Brasil). Depois, falaram sobre *La danza della tarantella* (os alunos foram convidados a dançar e tocar o instrumento que elas levaram – um tamborim) e hábitos de comunicação: *L'italiano parla com le mani* (as professoras fizeram os gestos, explicaram o significado e convidaram os alunos a imitá-los). Apresentaram fotos de aspectos culturais famosos da Itália, como a Catedral de Milão, a Torre de Pisa, *spaghetti*, *panettone*, *gelato*, *pizza*. Elas explicaram a relação entre o Hospital Felício Rocho e a Itália, por meio da história do homem cujo nome lhe deu origem: o italiano Felice Rosso. No fim das atividades, ofereceram *panettone* para os alunos, distribuíram broches com as bandeiras da Itália e do Brasil e presentearam-nos – a cada aluno, à professora, à Direção e à Biblioteca da Escola – com um livro bilíngue recém-lançado, chegado diretamente da Embaixada da Itália, em Brasília, para os alunos do projeto, intitulado *Bellezze italiane*.

A Etapa 6 representou os momentos finais do projeto “Ler o mundo”, realizados nas três últimas aulas, cada atividade com duração de uma aula. A assinatura do TCLE/TALE será detalhada ainda nesta seção (cf. seção 3.6). As Rodas de Conversa constituíram um dos instrumentos de geração de dados e serão apresentadas na próxima seção (cf. seção 3.4).

No dia do encerramento, expliquei aos alunos por que o projeto se encerraria antes do fim do ano letivo. Fizemos uma retrospectiva das atividades realizadas no projeto e eu presenteei cada aluno com um livro em uma dessas línguas: espanhol, francês ou inglês (todos já tinham ganhado um livro em italiano no dia da visita). Além disso, na EMSLC, existe a prática de premiar o “melhor aluno” (com melhor desempenho escolar) de cada sala, no final de cada trimestre. Seguindo essa mentalidade, os alunos me perguntaram em diversas ocasiões ao longo do ano, qual era o melhor grupo do projeto e qual era o melhor aluno do grupo. Assim,

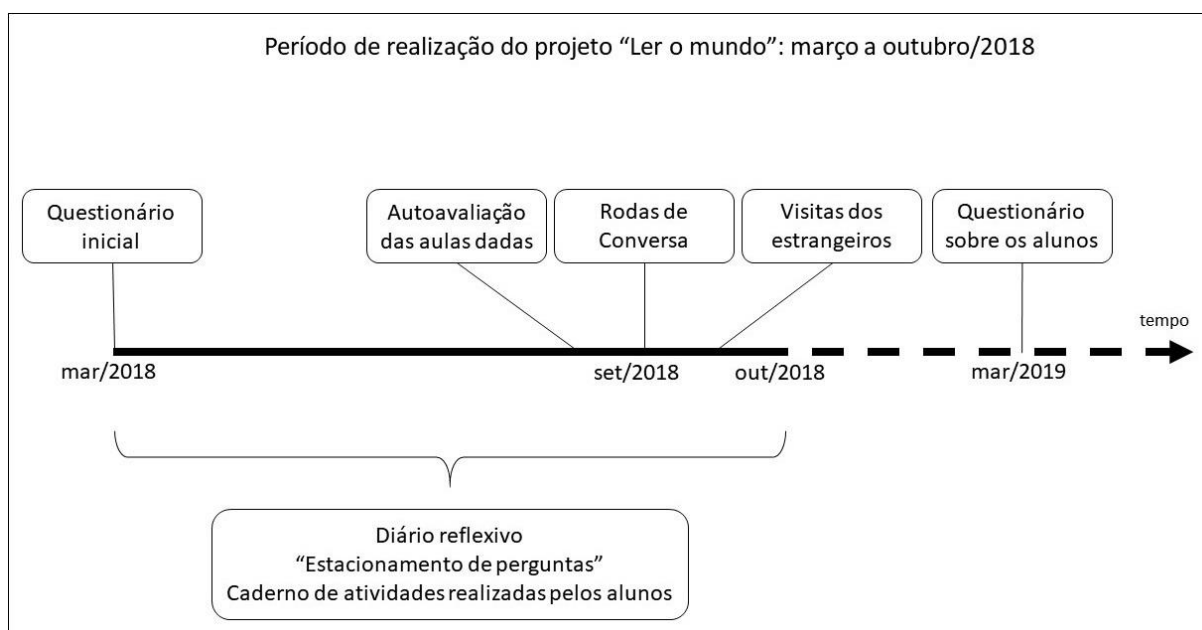
no sentido de fortalecer a autoimagem positiva construída por eles ao longo do ano, e, principalmente, valorizando cada um, individualmente, como foi feito ao longo de todo o projeto, anunciei que não havia *um* melhor aluno, mas que todos aqueles que ficaram no projeto até o final eram meus melhores alunos. Enfatizei que, se eles permaneceram até o fim, significava que haviam respeitado todas as regras, tido assiduidade, compromisso, participação, que são valores muito positivos. Chegar ao fim do projeto significava, então, ter tido uma postura muito positiva e, além disso, significava ter realizado tarefas difíceis e desafiadoras, mas se esforçando e persistindo, sem desistir. Levantei uma característica de cada aluno que foi um traço marcante ao longo de todo o projeto e, ao apresentá-lo com o livro, indiquei por qual traço ele se destacou. Esses traços serão apresentados no Capítulo 4, por se relacionarem diretamente com os resultados da pesquisa. O objetivo de promover esse momento junto aos alunos foi salientar que um dos maiores objetivos do projeto era que cada aluno vencesse a si mesmo, e não aos outros, no sentido de se transformar, superar suas dificuldades e barreiras para seu desenvolvimento.

3.4 Dados da pesquisa: geração e natureza

Os dados utilizados na análise foram gerados durante e após a realização do projeto “Ler o mundo” na EMSLC. Trata-se de dados de diferentes naturezas: produção dos alunos (caderno de atividades, “Estacionamento de perguntas”, Visitas dos estrangeiros); discursos dos alunos (Questionário inicial, Autoavaliação da aula dada, Rodas de conversa), dos outros professores do 6º ano (Questionário sobre os alunos) e o meu (Diário reflexivo).

A Figura 4 mostra o momento em que cada instrumento de geração de dados foi utilizado. Na figura, a linha contínua representa o período de realização do projeto “Ler o mundo” (março a outubro/2018), enquanto a linha tracejada representa os dados gerados depois desse período.

Figura 4 – Instrumentos de geração de dados situados no tempo



Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 10 detalha cada um dos instrumentos de geração de dados representados na Figura 4. São eles: o Questionário inicial; a Autoavaliação da aula dada; as Rodas de Conversa; as Visitas dos estrangeiros; o Diário reflexivo; o Questionário sobre os alunos; o "Estacionamento de perguntas". As colunas indicam: o período de utilização de cada um desses instrumentos, os indivíduos que forneceram os dados, o método de cada instrumento, o tipo de dado gerado por ele, os objetivos e o tratamento dos dados.

Quadro 10 – Instrumentos de geração de dados

Denominação do instrumento	Período	Participantes	Tipo de dado ¹⁰¹	Objetivo	Tratamento dos dados
Questionário inicial	primeira aula do projeto	alunos (individual)	discursivo (questionário)	extrair um diagnóstico inicial da autoimagem e das representações sobre si apresentada pelos alunos	digitalização das respostas; geração de gráficos
Autoavaliação da aula dada¹⁰²	último mês do projeto	grupos de alunos (coletivo)	discursivo (entrevistas de grupo semiestruturadas. Duração: 20 minutos)	identificar as crenças e representações dos alunos sobre a atividade realizada	3,5 horas de gravação transcritas em um documento Word
Gravação das visitas	último mês do projeto	grupos de alunos, visitantes, professores, professora-pesquisadora	linguístico (interação)	observar como os alunos se comportam em uma situação real de comunicação potencialmente plurilíngue e seguramente intercultural	4 horas de gravação transcritas em um documento Word
Rodas de Conversa¹⁰³	penúltima aula do projeto	grupos de alunos (coletivo)	discursivo (entrevistas de grupo semiestruturadas, com a participação de uma psicóloga. Duração: 1 hora)	identificar o impacto do projeto sobre os alunos, segundo a percepção deles	11 horas de gravação transcritas em um documento Word

¹⁰¹ Segundo a classificação de Degache (1990) para o tipo de dado e classificações de Bertucci (2009) e Flick (2004), para o tipo de instrumento utilizado.

¹⁰² O roteiro da entrevista da Autoavaliação está no APÊNDICE B.

¹⁰³ O roteiro das Rodas de Conversas está no APÊNDICE C.

Denominação do instrumento	Período	Participantes	Tipo de dado ¹⁰¹	Objetivo	Tratamento dos dados
Diário reflexivo	ao longo de todo o projeto	professora	discursivo (observação direta registrada em forma de notas, idealmente diárias (cf. abaixo))	registrar as manifestações não verbais dos alunos e mudanças de postura (cf. abaixo)	as notas foram organizadas em ordem cronológica, em um documento Word
Cadernos dos alunos	ao longo de todo o projeto	alunos (individual)	linguístico (produção escrita, textual e pictural)	observar a produção dos alunos: construção de conhecimento, capacidade de acompanhar as aulas e realizar as atividades	os cadernos foram fotografados, salvos em formato jpg e totalizam 776 imagens
Questionário sobre os alunos¹⁰⁴	cinco meses após o fim do projeto	professores do 6º ano e outros atores educativos da escola (cf. abaixo)	discursivo (questionário: perguntas abertas e fechadas, realizado <i>online</i>)	obter o ponto de vista de outros atores educativos sobre as modificações observadas nos alunos	extração dos gráficos e das respostas abertas
"Estacionamento de Perguntas"	ao longo de todo o projeto	alunos	linguístico (cf. abaixo)	identificar os interesses despertados nos alunos a partir das temáticas trabalhadas no projeto	digitação das perguntas e respostas; quando possível, atribuição da autoria das perguntas

Fonte: elaborado pela autora

¹⁰⁴ O Questionário sobre os alunos está no APÊNDICE D.

Cada Roda de Conversa contou com a presença de uma psicóloga convidada por mim. O objetivo era que, com o olhar mais profissional, treinado e experiente que o meu, ela pudesse elaborar novas perguntas ao longo da entrevista e captar elementos da fala dos alunos que eu não fosse capaz de captar, por falta de formação na área. Foram convidadas três profissionais, cada uma delas esteve na escola um dia e participou da Roda de Conversa com três grupos. Uma delas esteve na escola dois dias e participou com cinco grupos. A presença dessas pessoas externas foi muito bem aceita pelos alunos. Eles também as consideraram como “visitas” recebidas pelo projeto. As Rodas de Conversa foram majoritariamente conduzidas por mim, e a psicóloga tinha a liberdade de intervir quando julgasse necessário.

Quanto ao Diário reflexivo, as notas tomadas ao longo do ano são de três naturezas:

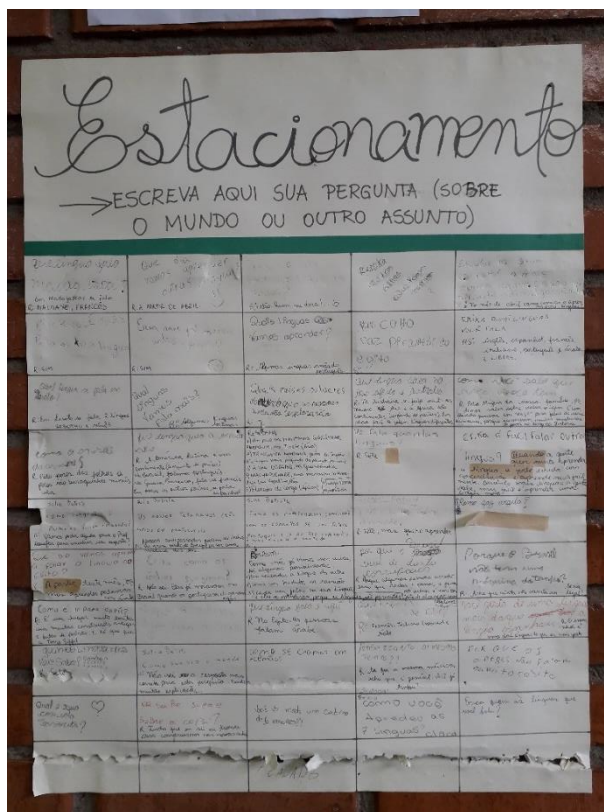
- 1) reações dos alunos diante de questões ou situações ligadas às atividades ou temáticas tratadas no âmbito do projeto "Ler o mundo", durante as aulas ou em outros espaços-tempos da vida escolar;
- 2) manifestações dos alunos, verbais ou não, de sentimentos e emoções que me pareceram se relacionar às questões centrais da pesquisa, tais como: entusiasmo, prazer, timidez, confiança, hesitação, esforço, surpresa, encorajamento ou desencorajamento, entre outros;
- 3) reações de outros professores e atores do espaço escolar, no que se referia às suas impressões e considerações relativas ao projeto de maneira geral, às reações dos alunos participantes do projeto diante deles (professores) e ao comportamento dos alunos em suas aulas.

O Questionário sobre os alunos foi enviado a quinze atores escolares e obteve dez respostas. São considerados como "atores escolares" os seguintes profissionais: todos os onze professores do 6º ano em 2018; o coordenador pedagógico do 6º ano em 2018; a coordenadora do Programa Escola Integrada; a intérprete de Libras da escola; uma das auxiliares de apoio à inclusão, responsável por dois alunos do 6º ano (ambos participaram do projeto, um deles até o fim do ano). A escolha desses profissionais se explica pelo fato de eles estarem cotidianamente em contato com os alunos participantes do projeto "Ler o mundo". Por isso, eles tiveram a possibilidade de observar eventuais mudanças de postura e comportamento dos alunos e, assim, teriam condições de oferecer à pesquisa dados provenientes de outro ponto de vista, diferente do meu, enriquecendo as análises.

A Figura 5 ilustra o “Estacionamento de perguntas”, uma cartolina previamente preparada e afixada na parede da sala. Ele constituía um espaço livre para o registro de perguntas e ficou

disponível para uso coletivo por todos os grupos do projeto ao longo de todo o ano. Este registro fotográfico foi feito no fim do ano e contam-se 44 perguntas no “Estacionamento”. As perguntas e respostas foram digitalizadas e serão expostas e discutidas no Capítulo 4.

Figura 5 – “Estacionamento de perguntas”, no final do ano



Fonte: material do projeto “Ler o mundo”

No que se refere às gravações em áudio, elas foram transcritas, respeitando-se a convenção apresentada no Quadro 11.

Quadro 11 – Convenção de transcrição dos áudios

Símbolo	Significado
...	fala incompleta, frase interrompida
[]	falas simultâneas
()	informações não-verbais. Ex: (risos), (barulho externo)
(incompreensível)	trechos inaudíveis ou incompreensíveis
MAIÚSCULAS	elevação do tom de voz com sentido de ênfase. Ex: estudar OUTRA língua
repetição de letras	alongamento da sílaba. Ex: triinta
“”	discurso reportado
ahã, uhum	respostas afirmativas
(nome do professor) (nome do aluno)	Indicam nomes suprimidos para assegurar o anonimato dos participantes. (nome do aluno) se refere a alunos que saíram do projeto antes do fim do ano ou outros alunos do 6º ano ou da escola
(...)	trechos suprimidos para fins de citação

Fonte: elaborado pela autora

Nas citações dos diálogos, para fins da análise, foram suprimidos trechos que não se relacionavam com a temática central da discussão, bem como falas incompreensíveis e outras intervenções que não contribuem para a análise do trecho em questão.

Em vista desses dados, passa-se à apresentação da metodologia de análise.

3.5 Metodologia de análise

A escolha metodológica para analisar os dados gerados se baseia no modelo de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), especialmente por meio da análise temática, que deu origem às categorias. Também foi usada a análise da enunciação, que considera o discurso como processo e não como dado, ou seja, é a “palavra em ato” (BARDIN, 2016, p. 218), que permite o aprofundamento das interpretações, já que considera também a forma, a enunciação, não apenas o conteúdo. Como complemento, a análise da enunciação é conduzida pela via da análise sintática e paralinguística; da análise lógica; e da análise dos elementos formais atípicos (omissões, silêncios, etc).

Bardin (2016) define três fases da análise de conteúdo: 1) a pré-análise, ou seja, a organização dos dados e das ideias iniciais. Esta fase foi realizada ao longo das transcrições das gravações em áudio e da digitalização dos dados, o que permitiu uma pré-visualização do conjunto dos elementos que compõem o *corpus* de análise (a chamada “leitura flutuante” (BARDIN, 2016, p. 126)) e uma proposição inicial de categorias temáticas; 2) a exploração do material, que consiste na aplicação e consolidação das diretrizes de análise traçadas na fase anterior, e, nessa etapa, foi feita a leitura exaustiva das transcrições e dos dados digitalizados; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que consiste na elaboração de conhecimentos a partir daquilo que os dados “falam” (BARDIN, 2016, p. 131), no sentido de explicitar e sintetizar as conclusões tiradas a partir da análise do *corpus*.

A Parte I e a Parte II da análise apresentada no Capítulo 4 estão diretamente relacionadas ao segundo objetivo específico desta pesquisa: descrever os benefícios desse projeto para os alunos, nos aspectos de sua formação integral e nos campos dos saberes, atitudes e aptidões. A Parte I se debruça sobre os efeitos gerais do projeto sobre os alunos, com foco nos aspectos da autoimagem e de sua formação humana. A parte II focaliza uma análise dos efeitos do projeto segundo os três campos do CARAP (*saberes, saber-ser, saber-fazer*), declinados em categorias. Na análise, são utilizados os termos saberes, atitudes e aptidões, que se referem, respectivamente, aos três campos citados acima. Seguindo o modelo aberto de definição das categorias analíticas, segundo definem Laville e Dionne (1999), as categorias foram propostas no curso da análise, ou seja, de maneira indutiva, e estão apresentadas no Quadro 12.

Quadro 12 – Categorias de análise

Campo	Categoria
Saberes	Diversidade linguística e cultural do mundo
	Conhecimentos de ordem linguística, histórica e evolução das línguas
	Conhecimentos gerais e de mundo
Atitudes	Recepção positiva da alteridade
	(Desejo de) busca pela alteridade
	Assunção de uma identidade bi-plurilíngue
	Apropriação das línguas
	Autoestima
Aptidões	Acessar o sentido de um texto
	Reconhecer e estabelecer relações entre as línguas
	Saber memorizar e reproduzir conhecimento

Fonte: elaborado pela autora

A apresentação e discussão dos dados se faz a partir de cada categoria, para cada uma das quais são apresentados exemplos representativos, utilizando-se a triangulação (VAN DER MAREN, 2003) dos dados gerados a partir dos diferentes instrumentos. A triangulação é classificada segundo os participantes envolvidos na geração dos dados: quando os dados são oriundos dos mesmos participantes, ainda que gerados por meio de diferentes instrumentos, trata-se de uma triangulação restrita; quando mobiliza participantes que exercem diferentes papéis na situação pesquisada, trata-se da triangulação expandida (VAN DER MAREN, 2003, p. 19). No caso da presente pesquisa, os participantes são os alunos, a professora e os outros professores do 6º ano. A triangulação sustenta a análise, na medida em que permite a observação do mesmo fato a partir de diferentes pontos de vista.

Considerando-se que 41 alunos foi a quantidade final de participantes do projeto, o tratamento dado a eles enquanto participantes da pesquisa e fonte de dados não é nem uma análise individual nem uma análise por amostra. Por um lado, analisar individualmente os efeitos do projeto sobre cada aluno ultrapassa os limites de extensão e tempo de que dispõe esta pesquisa. Por outro, analisar os efeitos por amostragem de alunos deixaria de fora elementos pontuais, mas significativos. Assim, os 41 alunos que participaram do projeto “Ler o mundo” até o fim do ano são observados e, segundo as mudanças apresentadas por eles, figuram na análise, para ilustrar cada categoria. Há alunos sobre os quais os efeitos foram muito profundos e notórios, enquanto outros foram afetados de maneira mais discreta e pontual.

Sobre a minha posição de professora-pesquisadora, cabe ressaltar que estar implicada, ao mesmo tempo, no processo de concepção e realização do projeto e na análise de seus efeitos sobre os alunos é tarefa complexa, porque eu passo a fazer parte do projeto que foi realizado,

e minha participação enquanto “figura docente” torna-se um dos elementos de análise, assim como as atividades, o ambiente da sala de aula e o conteúdo ministrado. Sabemos, como afirma Thiollent (1986), que, na pesquisa-ação, “a substituibilidade dos pesquisadores não é total, pois o que cada pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio ‘mergulho’ na situação investigada” (THIOLLENT, 1986, p. 22). Considerando a posição de professora-pesquisadora, o “mergulho” na situação é profundo e foi considerado uma contribuição positiva para as análises dos dados, tornando-as mais contextualizadas e aprofundadas. Dessa forma, ainda que consciente de que uma objetivação absoluta seja impossível, busquei assumir uma posição de distanciamento ao manusear os dados, na tentativa de minimizar os possíveis vieses oriundos da minha subjetividade e da minha implicação com o projeto, no processo de análise. Assim, o Capítulo 4 é redigido em 3ª pessoa, de forma que a professora é tratada, assim como os alunos, como participante da pesquisa, cujas ações, posturas e falas foram observadas e analisadas no contexto do projeto “Ler o mundo” e das interações com os alunos.

Por sua vez, a Parte III do Capítulo 4 refere-se à análise das atividades e está diretamente relacionada ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: analisar a adequação das atividades propostas no contexto da experimentação e propor pistas para o aperfeiçoamento das inadequações, o fio condutor da análise são os dados advindos dos cadernos dos alunos, em que as atividades realizadas estão registradas e realizadas, ou não (atividades em branco). Por meio dos registros de controle escolar de presença, é possível saber se a atividade está colada no caderno, mas em branco, porque o aluno estava ausente e recebeu a atividade depois ou porque estava em sala, mas não realizou a atividade. Neste último caso, considera-se que o aluno não foi capaz de realizá-la, mesmo com o acompanhamento e os momentos de discussão coletiva com a turma. Assim, será possível identificar se os objetivos das atividades foram atingidos (cf. seção 3.3.7 para os objetivos das atividades). Quando os objetivos não são atingidos, são apontados os pontos de falha e sugeridas possíveis mudanças para que as atividades se mostrem mais adequadas a esse perfil de aluno. Os outros dados do *corpus* completam a análise, sobretudo as Rodas de Conversa, em que os alunos apontam as atividades que lhes pareceram de mais fácil e mais difícil realização. O julgamento dos alunos também contribui para os ajustes na adequação das atividades.

3.6 Ética da pesquisa

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CEP/UFMG), sob o parecer número 2.878.687¹⁰⁵.

3.6.1 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Apesar de se tratar de uma tarefa ligada ao aspecto formal da pesquisa, e não ao aspecto didático do projeto “Ler o mundo”, a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foi transformada em uma aula. A leitura do TALE foi integralmente feita de maneira coletiva, em voz alta e, assim, o documento foi integralmente discutido e esclarecido. Essa escolha buscou atingir objetivos em diferentes esferas: 1) promover o letramento dos alunos em torno de um gênero textual pouco frequente, mas produzido *ad hoc* para eles, com linguagem acessível, respeitando as formalidades exigidas pelo CEP/UFMG; 2) dar a conhecer a eles informações sobre vida acadêmica, funcionamento de pesquisas e desenvolvimento da Ciência; 3) reforçar a noção de autonomia nos alunos.

Quanto ao último objetivo, o trabalho com o texto foi um momento importante, porque houve alunos que, ao receber o documento, reagiram rapidamente dizendo: “Eu não vou assinar”, ao que respondi apenas que leríamos juntos e eles teriam a liberdade de tomar a decisão no final, depois de saber do que se tratava. Houve alunos que se sentiram inseguros e quiseram levar o documento para discutir com os pais, antes de assinar. Esses detalhes são apresentados nesta seção, pois integram igualmente o projeto “Ler o mundo”, em seus objetivos de formação integral dos alunos. Também nesse sentido, destaca-se que a aula dedicada ao TALE foi uma ocasião de apresentar para os alunos elementos novos para a realidade deles, especialmente no que diz respeito ao funcionamento da pesquisa científica, da ética, do trabalho colaborativo em equipe com outros pesquisadores, do avanço e desenvolvimento da vida acadêmica. Discutimos os níveis de estudo (graduação, pós-graduação: o que é, quem faz, para que serve), que muito interessaram aos alunos, que fizeram muitas perguntas a esse respeito.

3.6.2 Nomes dos alunos

Todos os nomes de alunos utilizados neste texto são fictícios, para preservar sua identidade, de acordo com os princípios de ética na pesquisa. Os nomes foram escolhidos por eles próprios.

¹⁰⁵ Parecer consubstanciado do CEP/UFMG: ANEXO A. TALE: APÊNDICE E. TCLE: APÊNDICE D.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

*Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete
Mas poucos me deram apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social
(Seu Jorge, “Problema social”)*

Neste capítulo são apresentados, analisados e discutidos os dados da pesquisa. O capítulo se divide em três partes:

- Parte I – Análise dos efeitos do projeto “Ler o mundo” sobre a formação integral dos alunos, em que são analisados: a autoimagem que os alunos apresentavam no início do ano; os movimentos de saída e permanência dos alunos no projeto ao longo do ano; o “ambiente” do projeto.
- Parte II – Os três campos: saberes, atitudes e aptidões, em que são propostas categorias de análise dentro de cada um desses campos. Os três campos são os mesmos utilizados no CARAP para a apresentação dos descritores de recursos, e a concepção das categorias se baseia nesses descritores.
- Parte III – Análise das atividades e do funcionamento do projeto, em que as atividades são analisadas, segundo seus objetivos iniciais, em estreito diálogo com os descritores do CARAP. São analisados também: os benefícios do projeto “Ler o mundo” para os alunos com defasagem na alfabetização e a dinâmica de funcionamento do projeto na escola. Um dos aspectos principais da Parte III é apontar os aspectos do projeto “Ler o mundo” a serem melhorados para futuras aplicações.

As Partes I e II correspondem ao segundo objetivo específico da pesquisa (descrever os benefícios desse projeto para os alunos, nos aspectos de sua formação integral e nos campos dos saberes, atitudes e aptidões), enquanto a Parte III se refere ao terceiro objetivo específico (analisar a adequação das atividades propostas no contexto da experimentação e propor pistas para o aperfeiçoamento das inadequações).

PARTE I – Efeitos gerais do projeto “Ler o mundo”

A Parte I aborda três grandes temáticas, a saber: a autoimagem dos alunos no início do ano; as expectativas, permanências e desligamentos do projeto; os efeitos gerais do projeto “Ler o mundo” na educação integral dos alunos.

Para facilitar a leitura dos trechos que se seguem, rememoramos a cronologia da utilização dos instrumentos de geração de dados (cf. Figura 4, seção 3.4): o Questionário inicial foi aplicado na primeira aula do projeto (primeira semana de março); as notas do Diário reflexivo

foram tomadas ao longo de todo o ano, pela professora; as aulas dadas pelos alunos do projeto aconteceram no mês de setembro (penúltimo mês do projeto), e Autoavaliação dessa atividade foi feita na aula subsequente; as visitas dos estrangeiros aconteceram no fim de setembro e no início de outubro; as Rodas de Conversa aconteceram na penúltima aula do projeto, em meados de outubro.

4.1 A autoimagem dos alunos no início do ano

Uma das bases da concepção do projeto “Ler o mundo” foi a atenção dada à questão da autoestima e da autoimagem dos alunos. Por isso, o primeiro instrumento de geração de dados (o Questionário inicial) foi concebido no intuito de recolher informações referentes às representações que os alunos tinham de si mesmos, no que tange às suas habilidades e competências em diversos aspectos, inclusive habilidades linguísticas (que seriam trabalhadas no projeto). Os dados gerados pelo Questionário inicial se situam no tempo t0, que corresponde ao início do projeto. O Questionário inicial foi apresentado aos alunos na forma de uma atividade que permitiria à professora conhecê-los melhor, no início do ano letivo. Ela foi realizada com a condução oral da professora¹⁰⁶ e o registro das respostas individuais pelos alunos. O Questionário inicial está apresentado na Figura 6.

Figura 6 – Questionário inicial

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
 PROJETO “LER O MUNDO” 2018 – MANHÃ
 PROF^A: ÉRICA

CONHECENDO OS ALUNOS

- 1) Você se acha uma pessoa habilidosa (que sabe fazer muitas coisas)? _____ . Por que? _____ .
 - 2) Escreva 3 coisas que você sabe fazer bem: _____ , _____ , _____ .
 - 3) Escreva 3 coisas que você gostaria de saber fazer: _____ , _____ , _____ .
 - 4) Marque com um “X” as coisas que você acha que consegue ou conseguirá fazer um dia:

<input type="checkbox"/> () estudar na faculdade <input type="checkbox"/> () ler um livro completo <input type="checkbox"/> () ver um filme em francês <input type="checkbox"/> () escrever uma história que as pessoas gostem de ler <input type="checkbox"/> () participar de uma aula com total educação e respeito a todos <input type="checkbox"/> () falar mais de 3 línguas <input type="checkbox"/> () conversar com um estrangeiro na língua dele <input type="checkbox"/> () dar uma aula <input type="checkbox"/> () falar sobre seus sentimentos <input type="checkbox"/> () assistir a um vídeo em inglês no YouTube <input type="checkbox"/> () aprender as matérias da escola	<input type="checkbox"/> () ler e falar outra língua <input type="checkbox"/> () viajar para fora do Brasil <input type="checkbox"/> () conseguir um emprego <input type="checkbox"/> () conhecer todos os países do mundo <input type="checkbox"/> () cantar bem <input type="checkbox"/> () ler um texto de 1 página em espanhol <input type="checkbox"/> () viajar para o espaço <input type="checkbox"/> () entender a letra de uma música em italiano <input type="checkbox"/> () usar o computador sozinho e conseguir fazer tudo que quer <input type="checkbox"/> () cantar uma música em francês <input type="checkbox"/> () cozinhar para todos da sua família
---	---
- Explique por que você acha que nunca conseguirá fazer as coisas que você não marcou (numere na lista e escreva o número abaixo):

Fonte: elaborado pela autora

¹⁰⁶ As análises serão feitas em 3ª pessoa, já que se considera a professora como um dos indivíduos participantes da pesquisa, assim como os alunos e os outros professores do 6º ano.

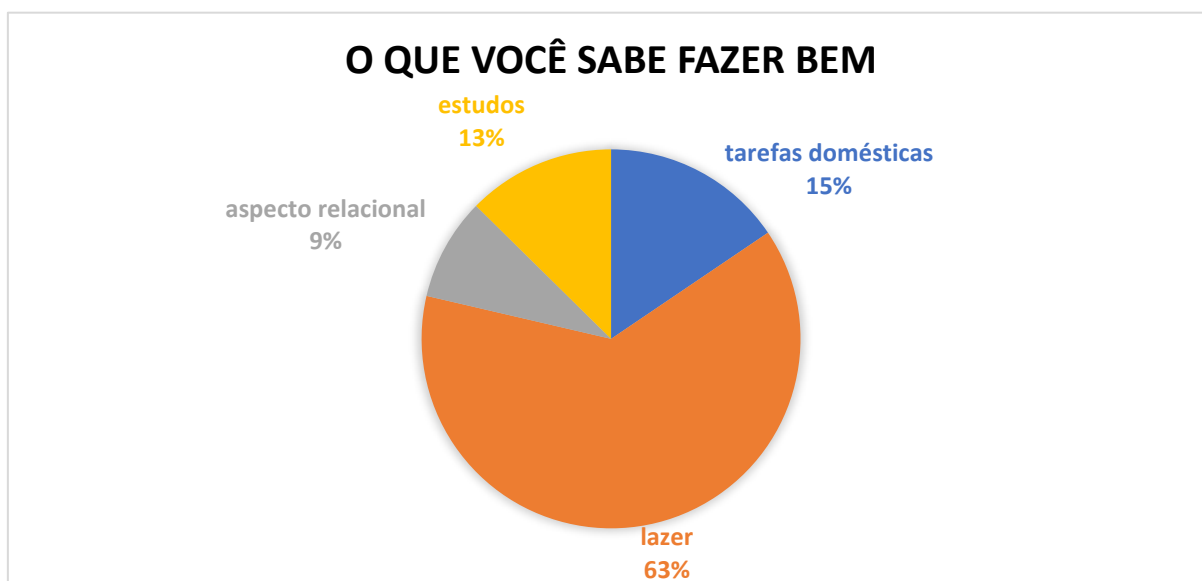
O universo de análise são 35 questionários respondidos (seis alunos faltaram a essa aula ou não entregaram a atividade).

4.1.1 Índícios de autoestima elevada

À pergunta inicial, “Você se acha uma pessoa habilidosa (que sabe fazer muitas coisas)?”, as respostas dos alunos variaram entre *sim* (29 alunos), *não* (2 alunos), *mais ou menos* (3 alunos), *sim e não* (1 aluno). Por meio dessas respostas, os alunos parecem apresentar uma imagem positiva de si mesmos, no que se refere ao aspecto das aptidões, traduzidas na pergunta como “habilidades”.

Em resposta à pergunta 2, sobre as “coisas que você sabe fazer bem”, os alunos indicam atividades relacionadas a quatro grandes grupos: lazer (brincar, dançar, pintar, pulseiras, patinar, mexer no celular...); tarefas domésticas (cozinhar, fazer faxina em casa, lavar louça, dar banho no cachorro); relacionamento interpessoal (ser legal, ajudar, respeitar); estudos (estudar, fazer contas), como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Respostas à pergunta 2 do Questionário inicial



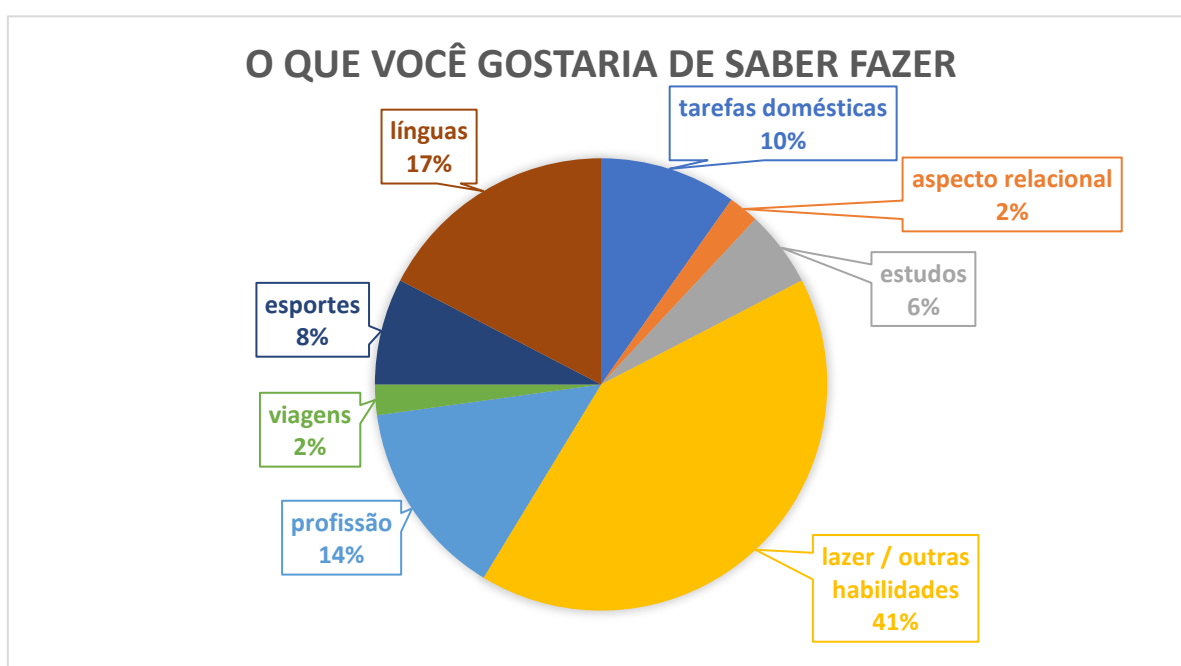
Fonte: elaborado pela autora

De um lado, estão os jogos e brincadeiras, *hobbies* e lazer de modo geral (63%), que, de certa forma, são esperados e próprios da idade das crianças (11-12 anos). Também próprio da idade são os estudos (13%) e o aspecto relacional (9%), que, na vida dessas crianças, se concretiza dentro e fora da escola, nos relacionamentos familiares e sociais (na igreja, por exemplo). Chama a atenção a presença das tarefas domésticas (15%) em proporção praticamente equiparada à dos estudos. É possível interpretar essa alta incidência das tarefas domésticas sob duas perspectivas: o primeiro envolve o espírito colaborativo e a formação humana dos alunos por meio da divisão de tarefas em casa; o segundo traduz essa proporção,

quase equiparada à dos estudos, como uma concorrência entre esses dois tipos de tarefa na vida das crianças. Neste segundo caso, o excesso de atribuição de tarefas às crianças pode ser um dos responsáveis pelo baixo desempenho escolar apresentado por algumas delas.

A análise da pergunta 3, relativa às “coisas que você gostaria de saber fazer”, apresenta um primeiro panorama das projeções¹⁰⁷ que os alunos fazem para si, no presente ou no futuro, em diferentes aspectos. As respostas estão apresentadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Respostas à pergunta 3 do Questionário inicial



Fonte: elaborado pela autora

Os alunos direcionam seu olhar para atividades relativas a diferentes campos da vida, entre as quais encontram-se: a profissão que desejam ter (14%), como: atriz, cabelereiro, bióloga, arqueóloga, modelo, professora, jogador de futebol; tarefas domésticas (10%): cozinhar (em geral ou pratos específicos); prática de esportes (8%), como patinação no gelo, natação, *kung-fu*, vôlei, basquete; viagens (2%): ir para a Espanha, conhecer Orlando; e aspectos relacionais (2%): ensinar aos outros, ser legal. Outras habilidades são listadas, tais como artesanato, dança, massagem, obras de arte, voar, mágica, *parkour*, entre outras, e representam 41% das projeções dos alunos.

O campo dos estudos, em geral, representa 6%: ler, estudar, saber mais matemática. Por sua vez, saber uma ou várias línguas corresponde a 17% das respostas ou 16 ocorrências. Nesse campo, são citadas, especificamente: inglês (5), espanhol (2), francês (2), árabe (1) ou, de

¹⁰⁷ Outras projeções feitas pelos alunos serão tratadas ao longo deste capítulo.

maneira abrangente: “todas as línguas” (1), “outra língua” (3), “muitas línguas” (1), “línguas estrangeiras” (1). Esse interesse é alimentado e continuamente manifesto pelos alunos ao longo do ano, como se verá adiante (subseção 4.5.2).

Os resultados da pergunta 4: “Marque com um X as coisas que você acha que consegue ou conseguirá fazer um dia” apontam para a mesma direção: os alunos se sentem capazes ou pensam que no futuro podem ser capazes de realizar tarefas muito diversas, como mostram os números a seguir, considerando-se o universo total de 22 tarefas:

- 5 alunos (14%) assinalaram todas as 22 tarefas;
- a menor quantidade de tarefas assinaladas por um aluno foi 13, que corresponde a 59% da lista de tarefas;
- 3 atividades foram assinaladas pela totalidade dos alunos (35): estudar na faculdade; conseguir um emprego; cozinhar para todos da sua família;
- 4 atividades foram assinaladas por 34 alunos: falar mais de 3 línguas; aprender as matérias da escola; ler e falar outra língua; viajar para fora do Brasil;
- as duas atividades menos assinaladas foram: viajar para o espaço, assinalada por 17 alunos (49%); e conhecer todos os países do mundo, por 19 alunos (54%).

Esta primeira análise quantitativa aponta para a expressão de uma autoimagem muito positiva por partes dos alunos, já que todos eles se consideram capazes de realizar mais da metade das tarefas apresentadas, sendo que 14% se considera capaz de realizar todas. Além disso, da variedade de tarefas apresentadas, todas foram assinaladas por pelos menos 49% dos alunos, ou seja, a tarefa considerada mais improvável de ser realizada, ou mais difícil (viajar para o espaço), só foi considerada assim por 51% dos alunos.

Analisando-se qualitativamente as tarefas, elas podem ser organizadas segundo sua natureza, como se vê na Tabela 2.

Tabela 2 – Classificação das tarefas do Questionário inicial segundo sua natureza

Natureza da tarefa	Tarefa	Quantidade de alunos que assinalaram
VIAGENS	viajar para fora do Brasil	34
	conhecer todos os países do mundo	19
	viajar para o espaço	17
LÍNGUAS	falar mais de 3 línguas	34
	ler e falar outra língua	34
	assistir a um vídeo em inglês no YouTube	32
	conversar com um estrangeiro na língua dele	31
	cantar uma música em francês	30
	ler um texto de 1 página em espanhol	28
	entender a letra de uma música em italiano	28
	ver um filme em francês	22
ASPECTO RELACIONAL	participar de uma aula com total educação e respeito a todos	32
	falar sobre seus sentimentos	25
ESTUDOS	estudar na faculdade	35
	aprender as matérias da escola	34
	ler um livro completo	31
PROFISSÃO	conseguir um emprego	35
TAREFAS DOMÉSTICAS	cozinhar para toda a família	35
HABILIDADES EM GERAL	usar o computador e conseguir fazer tudo que quer	31
	cantar bem	29
	dar uma aula	23
	escrever uma história que as pessoas gostem de ler	21

Fonte: elaborado pela autora

Note-se que algumas das tarefas mencionadas na atividade guardavam relação direta com os pontos de interesse do projeto “Ler o mundo”: a categoria das viagens, excetuando a atividade relacionada a viajar para o espaço, faz referência à diversidade de países e culturas do mundo; todas as atividades relacionadas às línguas guardam relação estreita com as atividades a serem realizadas ao longo do ano, especialmente na etapa de IC; o aspecto relacional configura, junto com as línguas, os pilares de sustentação da condução do projeto e as tarefas dessa natureza seriam trabalhadas ao longo do ano. A tarefa “dar uma aula”, classificada como habilidades em geral foi responsável por fornecer uma ideia de como os alunos se dispunham à tarefa, que faria parte do cronograma do projeto no segundo semestre. As outras tarefas são elementos mais ou menos presentes no cotidiano dos alunos, constituindo maior ou menor desafio, segundo as habilidades individuais, e tiveram o objetivo de dar corpo à atividade, incentivando-os a pensar em questões relevantes, como a leitura e a autonomia para usar a tecnologia, por exemplo.

No que se refere às tarefas relacionadas às línguas, os alunos se mostram realmente confiantes em suas capacidades, sem fazer distinção significativa entre as diferentes habilidades (compreensão oral e escrita e produção oral), tampouco entre as diferentes

línguas apresentadas (espanhol, francês, inglês, italiano). Observa-se uma diferença maior entre as tarefas “cantar uma música em francês”, assinalada por 30 alunos, e “ver um filme em francês”, assinalada por 22 alunos. É possível levantar a hipótese de que a música é um texto mais curto e mais presente no cotidiano dos alunos, portanto, eles têm mais facilidade de se projetar realizando essa atividade em outra língua.

No que se refere aos projetos futuros, os alunos se projetam muito claramente na progressão dos estudos (estudar na faculdade) e no aspecto profissional (conseguir um emprego). O aspecto profissional é um elemento muito evocado nesse contexto escolar, em que “ter um trabalho e ser alguém na vida” é uma frase frequentemente repetida, especialmente nos diálogos que buscam sensibilizá-los quanto à importância dos estudos, do bom comportamento e do compromisso com a escola. Isso se observa, por exemplo, neste trecho, retirado de uma Roda de Conversa:

Janaína – eu acho que às vezes eu sou inquieta, mas só que às vezes eu paro e penso que meu pai fala que **eu tenho que estudar para poder ser alguém**

Érica – você sente isso, que você quer ser alguém?

Janaína – uhum

Érica – e o que é para você “ser alguém”?

Janaína – ah, é a gente crescer e **ter** (pausa) **emprego**, ter sua própria casa (Roda de Conversa Grupo 8 Rússia, grifo nosso)

A aluna mostra como esse tipo de discurso está introjetado no seu próprio discurso e na sua forma de enxergar a escola e o futuro.

Passamos, agora, à análise da última parte do Questionário inicial, as justificativas para as atividades que os alunos julgam não conseguir realizar nem no presente, nem no futuro.

4.1.2 Contraponto: as justificativas

A última parte da atividade solicitava aos alunos: “Explique por que você acha que nunca conseguirá fazer as coisas que você não marcou”. As justificativas apresentadas por eles apontam elementos externos (dinheiro) ou internos (capacidade) como impedimento para as realizações, ou obstáculos de natureza subjetiva: “é difícil”, “é complicado”, “é muito longe”, “não sei se vou ter condições”, “não sei se um dia vou aprender”.

A tarefa “falar sobre seus sentimentos” foi uma das tarefas mais justificadas: “não gosto”, “não aguento”, “não consigo”, “não gosto de falar de mim”, “só falo com a minha irmã”. Essas respostas evidenciam a relação dos alunos com as emoções, ainda mais acentuada pelos verbos “aguentar” e “conseguir”, que evocam um grande esforço ou um sofrimento ao se colocarem a referida tarefa. A análise das emoções ou da forma como as emoções dos alunos são tratadas no ambiente escolar não é o objeto central do presente estudo, no entanto,

parece de extrema relevância lançar luz a essa questão, em trabalhos que coloquem em diálogo a Educação e a Psicologia.

Para explicar por que não serão capazes de realizar determinadas tarefas, os alunos apresentam justificativas que se baseiam em comentários depreciativos e uma visão negativa de si ou de seu futuro, como se lê nos exemplos a seguir:

- “eu acho que eu **nunca vou conseguir** dar uma aula na escola, porque **eu sou burra**”;
“acho que **nunca vou conseguir** ser rica” (Isabel)
- “eu **não sou educada** o bastante para isso” (Maia)
- “porque talvez eu vou xingar as pessoas” (Bianca)
- “porque eu **não sei se eu vou ter** tanta **condição** [financeira]” (Mia)
- “pois eu acho que **não sirvo para** fazer um texto” (Maria Antonieta)
- “porque eu **não consigo**” (Muxa)
- “porque eu **não tenho criatividade** de escrever um livro completo” (Rebeca)
- “porque eu **não tenho capacidade** de escrever uma história que as pessoas gostem” (James)
- “porque **eu sou uma merda** mas sou inteligente o bastante para fazer tudo” (Kaich)
(Questionário inicial, grifo nosso)

Aqui as representações dos alunos se mostram bastante diferentes do que foi possível extrair das primeiras análises do Questionário inicial. Se em um primeiro momento, os alunos se mostraram confiantes em sua capacidade e pareceram se projetar em situações futuras nem sempre tão prováveis e simples (conhecer todos os países do mundo, escrever uma história que todos gostem de ler), neste momento da atividade eles revelam um outro olhar, muito mais negativo e pessimista com relação a si e ao seu futuro.

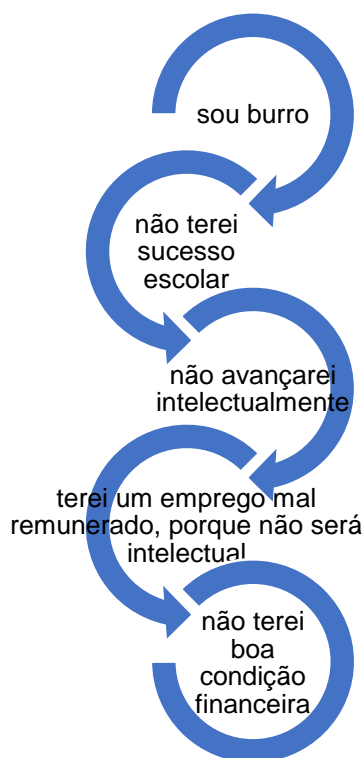
As afirmações “sou burra”, “não tenho capacidade”, “não sirvo para” denotam um pessimismo e uma lente bastante enviesada da criança para olhar para si mesma. Muitos estudos (NÓBREGA, 2001; SALMÓRIA e OLIVEIRA, 2006; MICHELLI, 2007; AMORIM, 2010) mostram como os adultos influenciam as crianças, tanto no falar quanto no agir e, no discurso apresentado pelos alunos sobre si mesmo, fica clara essa reprodução do discurso de outros sobre eles. Em seu trabalho, Nóbrega (2001) analisa as relações de poder e os recursos para a construção e a manutenção da relação professor-aluno, que é, segundo a autora,

fortemente marcada pela assimetria e hierarquia, é fruto de uma imagem estabelecida socialmente para cada um deles. Segundo este imaginário social, o professor é aquele que detém o saber e está na escola para ensinar, devendo, por isso, ocupar a posição de quem manda. O aluno, por outro lado,

é aquele que não sabe e está na escola para aprender (NÓBREGA, 2001, p. 72, grifo nosso).

Nas justificativas dos alunos, apresentadas acima, fica claro o discurso marcado pela negação, por meio dos advérbios “não”, indicando a ausência do atributo (educação, capacidade, criatividade), e mesmo “nunca”, estendendo essa condição para todo o período da sua vida. Os alunos demonstram dificuldade de projetar um futuro mais feliz, como fica claro em “nunca vou conseguir ser rica” e “não sei se eu vou ter tanta condição”, em que estão em jogo os aspectos financeiros, mas que têm origem em uma baixa confiança em suas próprias capacidades. As afirmações dos alunos podem ser desdobradas e compreendidas como no esquema da Figura 7, que aponta como origem da descrença no futuro a crença em suas próprias “incapacidades”.

Figura 7 – Esquema evolutivo da baixa confiança no futuro



Fonte: elaborado pela autora

Por sua vez, Michelli (2007) destaca o peso do discurso dos professores e dos adultos do ambiente escolar sobre a formação das ideias das crianças e como o processo de reprodução dessas ideias se dá, paulatinamente, à medida que a criança interioriza o discurso. A autora estuda os remanejamentos das crianças de Maternal I para Maternal II no meio do ano letivo, assim que completam 3 anos de idade. Ela mostra que, em um primeiro momento, a criança pode rejeitar a ideia, afirmando-se pequena e desejando permanecer na sua turma original (Maternal I). À medida que o tempo passa, no entanto, sob a constante influência do discurso da família e das educadoras, a criança passa a se afirmar grande e, inclusive, passa a dizer

que as outras crianças são pequenas porque ainda apresentam determinados comportamentos, atribuídos de maneira arbitrária e preconceituosa pelas educadoras, no intuito de convencer a criança a permanecer na nova turma. Trata-se de uma construção identitária promovida pelo discurso de outrem, que a criança interioriza e passa a assumir como seu, como supomos que acontece no caso dos discursos dos alunos que encontramos no Questionário inicial. No mesmo sentido, Salmória e Oliveira (2006) jogam luz nas questões comportamentais, por meio de um estudo sobre os hábitos de adultos fumantes em uma escola e a repetição dos gestos dos fumantes pelas crianças, já fumantes passivas, aumentando as possibilidades de elas também se tornarem, no futuro, fumantes ativas. Também sobre os aspectos comportamentais e atitudinais, agora fora do ambiente escolar, a Dalva Amorim, em sua tese intitulada “A interação das crianças no contexto escolar brasileiro: a influência da cultura adulta na construção da cultura da infância”, analisa a grande influência das atitudes preconceituosas e discriminatórias dos adultos, cujo reflexo é claramente encontrado entre as crianças, na escola, durante suas brincadeiras e práticas sociais (UFJF Arquivo de notícias, 2011). Destaca-se que esses estudos foram realizados com crianças mais jovens do que os alunos do projeto “Ler o mundo”, o que mostra que a construção da identidade e da mentalidade da criança referentes à autoimagem, às suas crenças e representações das quais ela se impregna e que repete ao longo da vida, são construídas desde a tenra infância. Nóbrega (2001) afirma, sobre a questão das relações de poder, que, ao invés do uso da força, como é o caso em alguns contextos,

o sistema capitalista parece reproduzir suas relações de mando-obediência muito mais eficazmente através da **ideologia**. É ela que faz com que **os sujeitos assumam para si idéias e atitudes que não são suas**, mas que **lhes são impostas de forma tão sutil que eles as defendem como suas** (NÓBREGA, 2001, p. 72, grifo nosso).

Nas respostas dos alunos, observam-se traços dos discursos sociais circulantes sobre as crianças, que veiculam ideias que as crianças passam a assumir como suas, como afirma Nóbrega (2001). Nesse sentido, retomamos o conceito de *discurso de estigmatização*, evocado na Introdução desse trabalho, estudados por Frier (1989) e identificamos o mesmo processo quando se analisa esse tipo de declaração dos alunos. Como mostram os outros estudos já citados¹⁰⁸, o poder dos discursos sociais circulantes sobre certos grupos (portadores de determinada doença, presidiários, analfabetos, por exemplo) exerce influência muito significativa sobre o comportamento que os integrantes desses grupos passam a apresentar e sobre a construção das relações sociais entre eles e outros indivíduos da sociedade. Quando alunos que, aos onze anos de idade, afirmam-se incapazes,

¹⁰⁸ LEITE, SAMPAIO e CALDEIRA, 2015; SCHILLING e MIYASHIRO, 2008; SILVA, 2008; REDÍGOLO, 2012; KOSMINSKY, PINTO e MIYASHIRO, 2005 (cf. Introdução).

incompetentes, burros, “uma merda”, é possível interpretar esse fato, com certa segurança, a partir da ideia de que eles repetem o discurso de outros, especialmente de adultos, que lhes servem de referência. Incluem-se nesse grupo os pais e outros familiares, vizinhos, membros da comunidade religiosa, professores e outros profissionais da escola. Não sendo o escopo deste trabalho, não entraremos aqui em um aprofundamento da comparação entre o discurso dos alunos e os discursos que os rodeiam: dos professores, gestores e outros profissionais da escola; das famílias; da sociedade de modo geral; da mídia; dos documentos oficiais. No entanto, esse tema é de extrema relevância e deve ser aprofundado em estudos posteriores.

Ainda considerando os exemplos de respostas apresentados, o aluno Kaich destaca-se por apresentar duas afirmações diametralmente opostas e semanticamente muito marcadas: “porque eu sou uma merda mas sou inteligente o bastante para fazer tudo”. O aluno parece se posicionar entre dois discursos externos sobre ele: um muito negativo, que ele sintetiza no termo “merda”, e um muito positivo, que afirma que ele é “inteligente o bastante”. Uma análise linguística da estrutura utilizada pelo aluno permite-nos dizer a qual desses discursos ele se filia mais. A estrutura “X, mas Y” coloca mais peso na afirmativa Y (“sou inteligente o bastante”), que segue a conjunção adversativa “mas”: não obstante ouvir frequentemente que é “uma merda”, ele acredita ser “inteligente o bastante” para realizar as tarefas indicadas. Entretanto, apesar da estrutura sintática que utiliza, o aluno não se priva de enunciar o discurso negativo que tem o peso de reduzir significativamente as expectativas que cria sobre si mesmo, sobre alguém que é “uma merda”. E a escolha lexical do substantivo “merda”, à semelhança do termo “burro”, utilizado por Isabel, intensifica a conotação negativa da característica atribuída ao indivíduo.

Usaremos o exemplo da resposta dada pela aluna Maia para tratar do grupo de alunos cujas atitudes nem sempre correspondem àquilo que dizem sobre si. Para justificar por que não assinalou, no Questionário inicial, a tarefa “participar de uma aula com total educação e respeito a todos”, Maia escreve: “porque eu não sou educada o bastante para isso”. Ao longo do ano, a aluna se mostrou uma criança muito educada, com capacidade de discernimento do limite entre respeito e desrespeito, além de ter sido, em seu grupo, a aluna que mais colaborou para o bom andamento das aulas e para a manutenção do foco e da atenção, nos momentos de distração dos colegas. Apesar disso, a forma como ela se apresenta é negativa, transmitindo a ideia de alguém que não tem o autodomínio necessário para se comportar de maneira educada em uma situação. Sua apresentação de si mesma está descolada da realidade. Por outro lado, Maia é uma pré-adolescente de temperamento forte, que apresenta posicionamentos claros e dialoga com franqueza, beirando a grosseria em algumas situações. Nesse sentido, é possível levantar duas hipóteses: 1) o aspecto negativo da sua

personalidade é tomado como integral, e a ausência de “educação” se torna, em sua representação de si mesma, uma marca da sua personalidade; 2) circulam, em torno dela, discursos que reafirmam que ela não é educada, e essa fala pode se dar de maneira individual ou dirigida a um grupo (os alunos de sua sala de aula, por exemplo), em que, indistintamente, todos os alunos daquele grupo são rotulados de “mal educados”.

Em outro sentido, ainda abordando as justificativas apresentadas pelos alunos no Questionário inicial, alguns registraram aspectos positivos de sua personalidade ou da própria capacidade de buscar o que deseja, como mostram os exemplos a seguir:

- “porque eu sou **uma pessoa [que gosta] de desafios** e de **enfrentar a vida** e **curiosa** e **corajosa**” (Mel)
- “**se eu tiver muito esforço, eu consigo**. Para fazer essas coisas, tudo precisa de esforço.” (Pietra)
- “porque **se as pessoas quiserem ou tiver força de vontade e estudar bastante**, fazer faculdade e se dar bem nas coisas” (Sasuke)
- “porque **eu estudando eu vou conseguir fazer tudo**” (Lorena)
(Questionário inicial, grifo nosso)

Com essas respostas, os alunos traduzem uma representação positiva de si mesmos, em diferentes medidas. De um lado, Mel indica as características marcantes de sua personalidade que acredita serem úteis para seu sucesso na realização de determinadas tarefas. Ela se refere, mesmo que indiretamente, ao grau de dificuldade das tarefas, afirmando que ela é uma pessoa “que gosta de desafios”. Mel é a aluna que fez a pergunta que constitui a epígrafe da Introdução desta tese: “Como os portugueses conversavam com os espanhóis se um falava português e o outro espanhol?” e de inúmeras outras questões repertoriadas no “Estacionamento de perguntas” e também dirigidas aos visitantes estrangeiros (cf. seção 4.5.2). Sua resposta ao Questionário inicial demonstra uma representação positiva de si mesma, ao mesmo tempo que traduz coerência com o que ela faz em sala de aula e com a sua postura cotidiana, nos aspectos apresentados por ela (curiosidade, coragem, gosto por desafios).

De outro lado, situam-se Pietra, Sasuke e Lorena, que enunciam frases amplamente repetidas na sociedade formuladas sobre a noção de meritocracia, que é uma visão de sucesso “que se baseia no mérito, nas capacidades e nas realizações alcançadas, em detrimento da

posição social”¹⁰⁹. Os alunos expressam a noção de sucesso como “conseguir fazer tudo”, “fazer as coisas” e “se dar bem nas coisas”, e o condicionam ao esforço, à força de vontade e ao estudo. Salienta-se que Pietra é uma aluna com desempenho escolar muito baixo e Lorena e Sasuke apresentam desempenho mediano, sendo Sasuke, em 2018, um aluno repetente no 6º ano. Esses elementos mostram que os dizeres dos alunos se referem a uma situação de “sucesso” que não é a sua, no momento de sua participação no projeto. Apesar desse descolamento, os alunos têm uma crença positiva de que, se eles se empenharem, com esforço e com estudo, conseguirão alcançar o sucesso possível. Ainda sobre essas três últimas respostas, destaca-se que, enquanto Pietra e Lorena se implicam na resposta, utilizando o pronome “eu” (se eu tiver, eu consigo; eu estudando, eu vou conseguir), Sasuke apresenta a frase de maneira geral, aplicando-a a todas as pessoas. Se, por um lado, o aluno parece não se implicar, por outro, ele parece se incluir em “as pessoas” e, portanto, também ser suscetível de “se dar bem nas coisas”, se ele seguir a regra válida para “as pessoas”, traduzindo uma representação positiva de si.

As respostas discutidas acima, bem como sua correspondência (ou não) com a experiência que os alunos vivem no momento da participação no projeto, faz-nos levantar numerosas questões referentes às representações que os alunos têm de si, da autoimagem que construíram e nutrem e, finalmente, sobre a imagem de si mesmos que transmitem aos outros. Apresentamo-las no intuito de ampliar as reflexões, sem a pretensão de respondê-las no âmbito da presente pesquisa, já que são questões complexas, que merecem novas pesquisas. Por que os alunos se apresentam de maneira como se apresentam? Quais foram suas vivências anteriores e o que já observaram em outras pessoas nos aspectos que retratam em si (a educação, no caso de Maia, por exemplo)? Como os alunos experienciaram o julgamento alheio sobre seu próprio comportamento ao longo da vida? Como eles têm seu comportamento compreendido, por quem e em que circunstâncias? Em que medida e de que forma os pares servem de referência para seu autojulgamento? E os adultos?

Buscamos, ainda, analisar a discrepância encontrada entre uma manifestação de uma autoimagem bastante positiva, nas quatro primeiras perguntas do Questionário inicial, e as justificativas, em que surgem representações tão negativas de si. Quando estimulados a falar de si, de suas próprias habilidades e capacidades, os alunos se autoanalisam de maneira “individual”, projetando-se e se permitindo sonhar, guardando elevada estima de si mesmos, considerando-se capazes de realizar muitas coisas. No entanto, no momento em que devem

¹⁰⁹ "meritocracia", Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/meritocracia>. Acesso em: 08 maio 2020.

observar os seus limites e justificá-los, o aluno parece se situar no seu lugar real ou no lugar que lhe é atribuído – que pode ser interpretado em dois níveis diferentes: o lugar de aluno, do “não saber”, como apontado por Nóbrega (2001); ou o “lugar” de sua classe socioeconômica baixa, que, somando-se à sua condição de “não saber”, o condiciona a permanecer sem dinheiro, sem conhecimento, sem progressos e sem realizações por toda a vida.

É relevante destacar um elemento relativo ao resultado obtido no Questionário inicial: as notas abaixo, retiradas do Diário reflexivo, foram registradas na primeira semana de aula, quando seis dos onze grupos já haviam respondido ao Questionário inicial. Elas se referem à última parte do Questionário, que tinha como enunciado: “Explique por que você acha que nunca conseguirá fazer as coisas que você não marcou”:

Alguns alunos, quando leram o comando final (justificar), **passaram a assinalar todas as atividades**. Com alguns, isso aconteceu mais no início do processo. Outros, no meio. Alguns chegaram a dizer em voz alta: “ah, não, eu vou marcar todos, fessora!”, **demonstrando a insatisfação por ter que escrever**.

*Hipótese 1: **por preguiça, algumas vezes declarada, os alunos assinalaram todas (ou mais do que de fato assinalariam) as tarefas**, declarando-se confiantes de que são capazes e demonstrando autoestima bastante elevada.

*Hipótese 2: uma vez que se trata de crianças de 11 anos, em sua maioria, **talvez esses alunos ainda não tenham sido expostos a situações declaradamente humilhantes, em que eles tenham sido menosprezados**, diminuídos, desprezados, ou em que alguém tenha dito a eles que são “burros”, incapazes, que não “vão ser ninguém na vida”.

ENTRETANTO, esta segunda hipótese vai contra as narrativas que frequentemente se escutam na Escola e na sociedade, sobre a forma como as crianças (especialmente as oriundas de contexto socioeconômico desfavorecido) são tratadas pelos adultos, sobretudo familiares e professores.

*Hipótese 3: (esta hipótese foi sugerida por uma colega professora quando lhe relatei o ocorrido) **os alunos querem se exhibir**, participar, atrair a atenção para si. Eles ainda não me conhecem e podem **querer me surpreender. Ou a seus pares.**

(Diário reflexivo, 07/03/2018, grifo nosso)

Essas notas indicam que os resultados quantitativos encontrados e discutidos acima estão superestimados e não correspondem à real crença dos alunos sobre suas próprias capacidades. Quando perceberam que deveriam escrever justificativas para suas respostas, os alunos demonstraram insatisfação com a tarefa, porque o exercício da escrita é penosa para alguns alunos que, assim, dizem não gostar de escrever. Se não houvessem sofrido influência do último enunciado, os alunos se declarariam capazes de realizar menos tarefas da lista. Esse dado está mais coerente com o resultado encontrado nas justificativas, em que os alunos apresentam uma autoimagem mais negativa, formulando frases muito pejorativas, tais como “não sirvo para”, “não tenho capacidade de”, como visto e discutido acima.

4.2 Expectativas, permanência e desligamentos

Como já apresentado (cf. seção 3.3), a inscrição e a permanência no projeto “Ler o mundo” eram voluntárias e condicionadas ao respeito às regras de participação apresentadas aos alunos no primeiro dia de aula. No início do ano, 82 alunos se inscreveram no projeto. Ao longo do ano, 32 alunos saíram voluntariamente do projeto e 9 foram desligados compulsoriamente por mim (cf. Tabela 1, seção 3.3.2), totalizando 41 desligamentos. Todos os desligamentos eram efetivados após o aluno expor os motivos que o levavam a tomar essa decisão, nos casos voluntários, e, nos casos compulsórios, o desligamento se dava após uma conversa de esclarecimento e entendimento mútuo entre mim e o aluno. Nesses casos, o documento “Regras de participação” norteou a conversa. Permaneceram até o fim do projeto 41 alunos ou 50% do público inicial. O Gráfico 3 mostra os números relativos aos desligamentos dos alunos do longo do ano, separado por mês.

Gráfico 3 – Quantidade de alunos desligados do projeto “Ler o mundo”, por mês



Fonte: elaborado pela autora

Observa-se maior número de desligamentos no primeiro bimestre, porque esse foi o tempo de que a maior parte dos alunos precisou para decidir se aderiria ou não ao projeto. Sabendo que tinham a liberdade de se desligar a qualquer momento, muitos alunos se inscreveram com o objetivo de experimentar a nova atividade oferecida na escola. Essa prática foi incentivada por mim no momento do convite, para favorecer que o maior número possível de alunos tivesse contato com a proposta do projeto e tivesse despertado o interesse pelas línguas.

Além dos alunos que se inscreveram pelo interesse de experimentar a atividade proposta pela escola, muitos desejaram participar do projeto com o objetivo de se ausentar das aulas regulares. Para eles, o projeto “Ler o mundo” se constituiria em uma maneira de “matar aula”, servindo-se, para tal, de uma atividade legitimada pela escola. Nesses casos, os dois primeiros meses foram o tempo necessário para que percebessem que o projeto não era um tempo livre, e que as regras não lhes permitiam ficar à toa. Alguns se frustraram, porque perceberam que estar ali significava, igualmente, estudar. Outros foram surpreendidos positivamente e permaneceram no projeto mais tempo ou até o fim das atividades, como declaram os alunos de diferentes grupos nas Rodas de Conversa, realizadas no fim do ano letivo. A pergunta em questão girava em torno das razões pelas quais os alunos decidiram participar do projeto e por que permaneceram até o final do ano.

Mia – eu acho... eu coloquei, porque tipo assim, **eu acho que eu ia sair da s...** sair mais, pra vir pra aula, uma aula diferente

(...)

Érica – e você, Maia?

Maia – eu, sinceramente, foi só por causa que... **pra fugir da aula mesmo**

(risos)

(...)

Érica – (...) tem alguém que até hoje está vindo com esse objetivo ou alguma coisa mudou pra alguém?

Mia – eu, pra mim, **eu não venho só pra isso não**, venho também porque... é a mesma coisa que eu tinha falado, que **eu acho legal e interessante**

Maia – **meu objetivo mudou** por causa que eu queria vir pra escapar da aula mesmo, **agora não, eu quero vir porque eu gosto, porque eu escolhi estar aqui**

Érica – uhum, e você, Mel?

Mel – **antes era porque eu queria escapar das aulas, mas aí depois que eu comecei a vir, eu gostei do projeto**

(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha. Grifo nosso.)

Isabel – antes, quando eu cheguei, antes, quando todo mundo chegou, **eu acho que foi por causa que a gente ia perder as matérias**, não ia fazer mais e quando fosse aula do (nome do professor) **a gente ia subir**¹¹⁰

Érica – e agora, por que que você ficou até hoje, por causa desse motivo? O que que é agora, por que que você vem?

Isabel – porque quando eu vim **eu vi que é legal**, que **eu aprendi coisas novas que eu não aprendo lá embaixo**

Érica – entendi. E você, Fernando?

Fernando – é, mesma coisa (pausa)

Érica – então tá

Fernando – **aqui eu aprendo mais do que lá embaixo**

(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça. Grifo nosso.)

Os alunos, no entanto, demonstram ter clareza e consciência de que esse comportamento não é o mais adequado, como fica claro nos dois excertos abaixo. No primeiro, entre Acsa e a psicóloga, a aluna afirma ter mantido a ideia inicial e continuar frequentando o projeto como

¹¹⁰ Os termos “embaixo” e “em cima” são uma referência espacial, já que as aulas regulares aconteciam no segundo andar, enquanto as do projeto aconteciam no terceiro andar.

uma forma de não assistir às outras aulas. No segundo, as alunas mostram que a ideia inicial se transformou, dando lugar a um interesse pelo projeto em si.

Psicóloga A – Acsa, você também, por que que você escolhe vir para cá?
Acsa – **a verdade, a verdade?**
Psicóloga A – toda a verdade, [melhor]
Sakaki – [ahn] **seja sincera, viu?**
Acsa – **eu não vou falar a verdade**, mas eu gosto de aprender as coisas
Psicóloga A – mas pode dizer a verdade, por que não?
Sakaki – **é porque ela não gosta das aulas lá aí ela prefere vir**
Psicóloga A – você prefere vir pra cá pra não ter que ficar nas aulas lá embaixo
Acsa – **é isso, e pra aprender as coisas**
(Roda de Conversa Grupo 2 Austrália. Grifo nosso.)

Amanda – eu resolvi entrar porque eu queria saber coisas novas, umas coisas diferentes e **no começo também porque eu queria sair de sala**
Érica – uhum
(riso envergonhado da Amanda)
(...)
Érica – e você, por que que você escolheu participar do projeto?
Sophia – por que? Mesma coisa da Amanda
(...)
Érica – e você?
Manuela (rindo) – igual o das meninas
(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia. Grifo nosso.)

No mesmo sentido, é possível notar as diferentes expectativas criadas pelos alunos a respeito do projeto, a partir do convite feito por mim nas salas de aula: entre os alunos que se interessaram, desde o início, pela proposta do projeto, há os que deram maior atenção para o termo “ler” do nome do projeto, e criaram a expectativa de um grupo de leitura de livros literários. Outros, por sua vez, se apegaram mais à ideia de aprender outras línguas. Essas duas perspectivas estão ilustradas nos dois trechos que se seguem.

Clery – para mim foi uma experiência boa, a gente achava que... eu entrei já era tipo isso, que você já tinha falado assim que **era um projeto de línguas, aí eu já gostei do noome**
Psicóloga A – [(incompreensível) (pausa) você achou legal]
Jonathan – [(incompreensível)] que você ia ficar lendo
Érica – como é que é?
Jonathan – eu achei que você **ia ficar lendo** sobre as coisas do mundo (risos)
Clery – [é... também...]
Rebeca – eu também, **eu achei que fosse um grupo de leitura**
Jonathan (rindo) – [ler o mundo]
Clery – **por isso que eu aceitei entrar**, aí aqui (incompreensível) muito legal. (incompreensível) me inscrevi, vim aqui e (incompreensível)
Érica – **mas aí vocês viram que não era um grupo de leitura**
Clery – não
Érica – e aí?
Clery – **fiquei triste**
Érica – ah, isso que eu ia perguntar, decepcionou vocês?
Jonathan – [eu gostei]
Rebeca – **[eu não, eu gostei]**
Érica – mesmo não sendo de leitura
Rebeca – [isso, **eu não queria muito ler, não]**
Clery – **[eu gostei, mas fiquei um pouco triste]**

Érica – ah, então a Clery veio querendo ler e você veio experimentar, mas não querendo ler
Rebeca – é
(Roda de Conversa Grupo 7 Egito. Grifo nosso.)

Sasuke – sem zoeira, é que... é porque eu gosta... **eu pensei que nós fosse vir pra cá e aprender muitas línguas, de japonês**
Psicóloga A – ahn
(...)
Psicóloga A – então você estava falando no início, eu achei que a gente ia aprender muitas línguas, e...
Sasuke – não, nós aprendeu muitas línguas, **mas a que eu queria aprender era japonês, né**
(Roda de Conversa Grupo 2 Austrália. Grifo nosso.)

A expectativa de aprender línguas se repete na fala de alunos dos grupos 6, 10 e 11.

Quanto aos alunos desligados compulsoriamente do projeto, eles totalizam 9 alunos, dos quais 4 não realizaram as atividades propostas, apesar dos diversos alertas e oportunidades dadas a eles ao longo da última aula de que participaram; 2 não respeitaram os colegas e/ou a professora; 3 faltaram à escola muitos dias, logo no início do ano, e foram desligados após três faltas consecutivas às aulas do projeto. Os outros 32 alunos se desligaram do projeto voluntariamente ao longo do ano, justificando desinteresse, receio de se prejudicar nas aulas regulares e, em dois casos, a família pediu que o aluno se desligasse, porque, apesar de eles estarem muito interessados no projeto, as famílias julgaram inadequado perder as aulas regulares para participar do projeto “Ler o mundo”. Destaco que a mãe de um deles foi à escola para conversar comigo, e eu prestei os esclarecimentos necessários sobre os objetivos e benefícios do projeto para os alunos, bem como sobre o compromisso assumido para evitar a defasagem nas outras disciplinas, mas, ainda assim, a mãe optou pelo desligamento da aluna.

As considerações feitas nesta subseção indicam que as línguas despertaram grande interesse nos alunos. Ressalto que as línguas foram o elemento do projeto “Ler o mundo” destacado por mim na apresentação do projeto quando foi feito o convite às turmas de 6º ano. O interesse dos alunos se traduz pelo alto número de inscrições (82) no universo do 6º ano (120), que corresponde a 69% dos alunos matriculados nessa ano. Esse é um indicativo de que a temática interessa a alunos dessa faixa etária. As avaliações daqueles que permaneceram até o fim apontam para um interesse alimentado, construído, aumentado e retroalimentado ao longo do desenvolvimento das atividades. Além disso, entre os alunos que se desligaram do projeto, 78% (32 alunos) o fizeram por vontade própria, motivados por diferentes fatores. Na próxima subseção buscaremos identificar os fatores responsáveis pela grande adesão dos alunos às regras de participação do projeto e aqueles que determinaram o desligamento compulsório de 9 alunos.

4.3 Efeitos do projeto – formação humana

Como dito na subseção precedente, o número de alunos desligados compulsoriamente do projeto é de apenas 9 (11% dos inscritos). Esse é um indicativo de que os alunos aderiram ao modo de funcionamento do projeto, nos aspectos: interesse; realização das atividades; respeito aos colegas e professora; frequência, que eram os elementos aos quais estava condicionada a participação (cf. seção 3.3.3 Regras de participação). Entre os 82 alunos inscritos, apenas 9 não foram capazes de se adaptar às regras e respeitá-las. Se, por um lado, é necessário mencionar o esforço dos alunos para o cumprimento desses quesitos, também é indispensável apontar para o efeito positivo do modo de funcionamento do projeto “Ler o mundo” sobre esse esforço. Como se trata dos mesmos alunos que frequentam as aulas regulares, em que há constantes reclamações, por parte dos professores, sobre as questões relacionadas ao respeito, à disciplina e à realização das atividades, buscamos identificar os fatores que contribuíram para um comportamento que favorecesse a permanência dos alunos no projeto. Como explicitado no Capítulo 3, a elaboração das atividades do projeto, bem como as estratégias colocadas em prática para alcançar o sucesso de sua realização foram pensadas de forma a construir um ambiente adequado de aprendizagem. Elas foram pensadas, sobretudo, para estimular os alunos a ter atitudes positivas, tanto nos aspectos comportamentais (postura e disciplina), quanto na construção da sua relação com o aprendizado, traduzidos na autoestima e na confiança em suas capacidades. Esperava-se que tal confiança gerasse, por consequência, o esforço, o empenho e a vontade de superar a si mesmo e ir além. Nesse sentido, a concepção das atividades deu atenção à temática, grau de dificuldade e duração e, por outro lado, as estratégias adotadas para que sua realização fosse bem sucedida foram o trabalho em pequenos grupos, a explicitação do contrato didático, a adoção do diálogo, do afeto e do respeito como fios condutores das ações e o “ritual” das aulas.

Nos registros retirados das Rodas de Conversa, os alunos apontam diferentes elementos que, segundo eles, contribuíram ou foram decisivos/determinantes para sua permanência no projeto. As observações da professora ao longo do ano, registradas no Diário reflexivo, mostram que sua percepção está de acordo / vai ao encontro daquilo que os alunos declaram sobre sua (dos alunos) percepção do projeto.

4.3.1 O projeto “Ler o mundo” e as aulas regulares

Em diversas ocasiões, nas Rodas de Conversa dos onze grupos, os alunos afirmam que o projeto “Ler o mundo” é diferente das aulas regulares, que aparecem nos excertos como

“outras aulas” (ou “aulas lá de baixo/lá embaixo”, cf. nota de rodapé 110). Isso se observa nos trechos abaixo:

Érica – (...) Tem mais uma pergunta que eu acho que é muito importante a gente pensar. O que que faz o projeto... aliás, antes, o projeto é igual ou é diferente das outras aulas que acontecem lá embaixo?

Sakaki e Sasuke – **[diferente]**

Bianca – **[diferente,] lógico**

(Roda de Conversa Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

Érica – entendi, que bom (pausa) então vamos tentar pensar isso, vocês estão me falando que o projeto é diferente das outras aulas, certo ou errado?

Alunos – certo

(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha)

Érica – (...) e você consegue dizer se tem algum que é melhor do que o outro, o reforço¹¹¹ e o projeto, ou eles são diferentes, se são diferentes, se são bons, se são ruins

Nina – o projeto é melhor

Érica – por que?

Nina – **porque no reforço a gente estuda e aqui a gente aprende outras línguas**

Érica – e aprender outras línguas não é estudar?

Hinata – [é]

Nina – [não]

Érica – AH, NÃO?

(risos)

Érica – oh, eu sempre falo que quando eu tô aqui no projeto eu tô dando uma aula

(risos da Nina)

Érica – não é uma aula?

Hinata e Janaína – é

Janaína – **diferente das outras também**

(Roda de Conversa Grupo 8 Rússia, grifo nosso)

Érica – e na sua opinião, James, o projeto é igual ou é diferente as aulas lá de baixo?

James – ah, mais ou menos, né

Érica – não existe essa alternativa (risos) é igual ou é diferente?

James – **é diferente**

(Roda de Conversa Grupo 9 Marrocos, grifo nosso)

Destacamos a resposta da aluna Bianca, que diz que é “lógico” que o projeto é diferente das outras aulas. No trecho transcrito, a aluna não destrincha a ideia, para explicar qual é a marca que distingue tão claramente os dois, mas em momentos posteriores da Roda de Conversa ela apresenta os elementos diferenciadores. Essa distinção será analisada adiante.

¹¹¹ No trecho anterior a essa parte da conversa, as alunas haviam dito que, no início do ano, achavam que o projeto “Ler o mundo” seria como uma aula de reforço, já mencionada. Nessas aulas, os alunos são indicados pelos professores e equipe pedagógica, pelo seu baixo rendimento, e saem da aula regular para estudar os conteúdos escolares, de modo a “reforçar” os conhecimentos e melhorar as notas.

No diálogo com as alunas do Grupo 8, salta aos olhos a distinção apresentada pela aluna Nina, que afirma que no projeto eles não estudam. Outros alunos também apresentam essa representação, ainda que não consigam definir com precisão qual é a natureza do projeto, já que ele não é, segundo eles, uma “aula”:

Érica – ahã, que mais que o projeto tem de diferente?
Acsa – que **aqui a gente não estuda que nem lá embaixo**
Érica – aqui a gente não estuda que nem lá embaixo?
Acsa – [é]
Sasuke – [quem te falou?]
Érica – hum, entendi, que mais?
Sakaki – é, porque **a gente aqui estuda diferente**, lá a gente estuda... tipo... como que chama? [português e matemática]
Acsa – **como se a gente tivesse em outra escola**, né?
Érica – aqui é como se fosse uma escola diferente de lá de baixo?
Acsa – é
Érica – por quê?
Sakaki – porque **você ensina outras coisas que lá a gente não aprendeu** (pausa) tipo as língua. A única língua diferente que a gente aprende lá é o inglês
(Roda de Conversa Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

Érica – O QUE que é diferente no projeto, ou seja, o que que tem aqui que não tem lá, ou que NÃO tem aqui que tem lá?
Mel – eu acho que aqui... é... no projeto, **você ensina várias línguas** (pausa) **legais**, pra gente aprender, já na aula ensina mais português, matemática, geografia e história, e só ensina inglês (pausa) já o projeto ensina quase todas as línguas
(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha, grifo nosso)

As declarações se assemelham, na medida em que os alunos salientam a diferença entre o conteúdo programático das aulas regulares e do projeto “Ler o mundo”. Sakaki e Mel salientam o fato de, “lá” (nas aulas regulares), o inglês ser a única língua estudada.

4.3.2 As relações e o comportamento no âmbito do projeto “Ler o mundo”

Um posicionamento diferente é apresentado por Amanda e Manuela, que, sob esse aspecto, colocam em pé de igualdade as aulas regulares e o projeto “Ler o mundo”, apesar de terem clareza da diferença entre o conteúdo trabalhado nos dois espaços:

Érica – por que que vale a pena perder uma aula lá pra poder vir para cá?
Amanda – **porque aqui também é uma aula**
Érica – aqui também é uma aula?
Manuela – e **lá na sala a gente aprende português, matemática, esse tipo de coisa, aqui a gente aprende outras línguas**
Amanda – e também é só quando chegar lá na sala, pedir um amigo o caderno pra copiar o texto ou [a (incompreensível) que o fessor passou]
Manuela – [a atividade]
Érica – então tem jeito de participar do projeto sem ficar prejudicado, é isso que vocês estão me falando? Entendi.
(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia, grifo nosso)

Apesar de afirmarem haver uma equivalência entre as aulas regulares e o projeto, as mesmas alunas apontam, mais adiante, na mesma Roda de Conversa, elementos que diferenciam os dois espaços e geram mudanças no seu próprio comportamento:

Érica – chique, isso é ótimo. E aqui no projeto, como que você sente, você começou de um jeito e agora como que você está?
Amanda – acho que no projeto eu tô melhor
Érica – por que?
Amanda – **porque aqui eu acho que eu me esforço mais do que lá na sala**
Érica – e por que que você se esforça mais aqui do que lá?
Amanda – porque, sei lá, aqui é diferente, **só tem nós, [aí eu conto tudo]**
Érica – [é porq...] [ahn]
(...)
Érica – mas eu ia perguntar mesmo, aqui é diferente, o que que tem aqui que não tem lá ou que não tem aqui que tem lá, porque que a...
Amanda – **aqui tem respeito**, porque **lá na sala às vezes os meninos ficam zoando**, um pouquinho, **às vezes é chato**. Não querendo dizer que eu nunca zoei, **mas, sei lá, é chato**
Érica – é **chato estar num ambiente de desrespeito**, é isso?
Todas – **sim**
(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia, grifo nosso)

Nesse trecho, a aluna Amanda aponta como principais elementos de diferença: a quantidade de alunos, o respeito mútuo existente entre o grupo e o incômodo que ela sente com um ambiente de desrespeito e de “zoeira”. Ao dizer “aqui só tem nós”, a aluna acrescenta “aí eu conto tudo”, indicando que há algo na relação do grupo, das pessoas que participam do projeto, que a faz sentir-se à vontade para se abrir e contar “tudo”. Essa declaração da aluna Amanda ultrapassa o campo do discurso e é verificada na prática, quando, na mesma Roda de Conversa, ela faz uma espécie de “confissão” e a questão é conduzida na forma de um diálogo que ajudou a aluna a colocar em palavras e perceber o que aconteceu com ela. Trata-se da parte do diálogo imediatamente anterior ao excerto acima.

Amanda – sem ser no projeto, mas, **na sala, eu tô pra pior**
Érica – então explica isso melhor, que que tá acontecendo?
Amanda – **é porque na última aula do (nome do professor) eu saí de sala, porque eu quis**
Sophia – [fugiu, ela fugiu]
Manuela – [saiu mesmo, ela ficou] assim nas meninas, aí eu vi elas correndo na escada e depois ela empurrou a porta pra entrar na sala e o (nome do professor) deixou
Érica – também conhecido como “matar aula”?
Manuela – [isso]
Amanda – **[sim]**
Érica – hum, entendi. E tirando isso que aconteceu nessa aula, como é que tá, de modo geral?
Amanda – tá mais ou menos, eu tô tentando... **tô me esforçando para melhorar na aula**. Hoje na aula de geografia eu copiei (pausa) TUDO e vou pegar o caderno da minha amiga e vou copiar (incompreensível) do texto que eu não copiei no outro dia
Érica – chique, isso é ótimo. E aqui no projeto, como que você sente, você começou de um jeito e agora como que você está?
(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia, grifo nosso)

A segunda parte é um trecho mais adiante, em que conversávamos sobre as boas e más influências dos colegas sobre as alunas e os sentimentos que Amanda teve ao matar aula e então, sem conexão clara com o assunto discutido, ela diz:

Amanda – eu também não faço o para casa do (nome do professor)
Érica – por que?
Amanda – porque eu esqueço
(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia)

No entanto, Amanda não foi a única aluna a se “confessar” no espaço do projeto ou falar abertamente de questões pessoais. Mel também se posiciona sem rodeios, para falar de suas atitudes com relação a um colega, enquanto Nymar fala da sua forma de tratar os professores:

Mel – no começo eu desrespeitava o (nome do colega), aí depois que você conversou comigo eu parei de respeitar o (nome do colega)
Maia (baixo) – de DESrespeitar (risos, mas sem deboche)
Mel – é, **mas quando ele mexe comigo, eu desrespeito ele**, que dentro da sala ele fica zoando os outros, falando alto, fica fazendo um monte de brincadeira de mau gosto
(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha, grifo nosso)

Psicóloga A – aqui tem silêncio, mas a gente não consegue ter silêncio na sala de aula também não?
Cristiano – [não, todo mundo xinga] os professores
Jadira – (incompreensível) ficar em silêncio
Psicóloga A – as pessoas xingam os professores?
Cristiano – xingam o (nome do professor)
Psicóloga A – ahã
Nymar – **eu já xinguei**
(Roda de Conversa Grupo 10 Senegal, grifo nosso)

Também no sentido de conversar abertamente, Rebeca e Jonathan conseguem ter uma conversa madura sobre questões que habitualmente geram muitos conflitos na sala de aula, de uma forma aberta e clara:

Jonathan – [não, é porque tem] hora que tipo assim, você já acostum... você está aqui, tranquilo, chega lá na sala, uma hora os meninos ficam fazendo bagunça
Rebeca – é por isso que você pega minhas coisas sem pedir?
Jonathan – oi?
Rebeca – é por isso que você pega minhas sem pedir?
Jonathan – **não, só para te irritar mesmo**
(silêncio)
(risos)
Érica (rindo) – interessante essa confissão
(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

A sequência dessa conversa se baseou em uma reflexão sobre a incompatibilidade entre “irritar” e “respeitar”. Desse diálogo, destaca-se, não apenas o conteúdo da fala do aluno Jonathan, mas a capacidade que os alunos demonstraram de dialogar sobre as questões. Todos esses trechos, das “confissões” de Amanda e das declarações de Mel, de Nymar e de Jonathan, foram seguidos de reflexões acerca das posturas de cada um, os motivos que os

levam a agir assim, o acordo ou desacordo entre essas posturas e os objetivos cultivados no projeto, etc. Esses trechos evidenciam a relação de confiança construída no espaço-tempo do projeto “Ler o mundo”, que favoreceu, em diversas circunstâncias, o desenvolvimento e a condução de diálogos sérios e construtivos sobre posturas, posicionamentos e comportamentos dos alunos.

A questão do comportamento e da disciplina dos alunos nesta escola são uma importante fonte de conflitos e dificuldades nas relações entre alunos e professores. É possível identificar tais conflitos em todos os diálogos analisados nesta seção. No que se refere à ação do professor na gestão da sala de aula (não apenas nas situações de conflito), Cicurel (2013) afirma que “os gestos do professor são certamente, em parte, sugeridos pelo ambiente: agindo de tal ou tal maneira, ele reforça normas, regras, atitudes que são consideradas como desejáveis ou aceitáveis pela comunidade dos professores” (CICUREL, 2013, p. 27)¹¹². A autora faz referência, aqui, a uma “cultura educativa”, em que se inserem os professores, ao assumirem essa função. Entretanto, ela também destaca a existência de um aspecto individual na prática docente, que dá espaço para uma ação do professor em conformidade com a sua singularidade, imprimindo, em seu agir, seus preceitos, sua personalidade, sua flexibilidade: “mas, apesar disso, [o professor] não está privado da iniciativa da ação e da possibilidade de modificá-la, pois é ele que encontra maneiras de resolver os múltiplos problemas colocados pelo ensino” (CICUREL, 2013, p. 27)¹¹³. Nesse sentido, os diálogos acima mostram que a professora parece conseguir resolver ou minimizar determinados problemas que acontecem no espaço da sala de aula por meio da proposta de construção de uma relação de horizontalidade, baseada no diálogo e distanciada da constante repreensão dos atos dos alunos. Essa relação parece influenciar positivamente no comportamento dos alunos, e, principalmente, os alunos parecem não se sentir ameaçados pela professora, ao contrário: eles têm coragem de expor e conversar sobre suas próprias atitudes, mesmo quando elas são repreensíveis.

Um dos aspectos mais relevantes desses trechos é a evidência de que os alunos têm consciência da natureza dos seus atos, quando eles são inadequados para o ambiente escolar. Surge, então, uma importante reflexão sobre a intervenção do professor nesses

¹¹² Tradução nossa. Texto original: *Les gestes du professeur sont certainement en partie suggérés par l'environnement : en agissant de telle ou telle manière, il renforce des normes, des règles, des attitudes qui sont considérées comme souhaitables ou acceptables par la communauté des enseignants.* (CICUREL, 2013, p. 27)

¹¹³ Tradução nossa. Texto original: *Mais, pour autant, il n'est pas privé de l'initiative de l'action et de la possibilité de la modifier, car c'est lui qui trouve des manières de résoudre les multiples problèmes que pose l'enseignement.* (CICUREL, 2013, p. 27)

casos: em que medida uma intervenção que visa apenas a interromper a ação do aluno é eficaz para a transformação real e duradoura de tal comportamento? Em outras palavras: para que serve um professor dizer para o aluno “pare de fazer isso, isso é errado”, se o aluno já sabe e age deliberadamente naquele sentido? Parece muito importante construir outro tipo de intervenção, que auxilie o aluno a tomar consciência da consequência dos seus atos, para si, para os outros e para o ambiente em que está, bem como que o auxilie a encontrar os motivos que o levam a adotar tal comportamento. Encontrar os motivos que levam o aluno a se comportar mal na sala de aula parece um caminho mais eficaz de gerir os conflitos e assegurar a manutenção de um clima escolar mais tranquilo e um ambiente em sala de aula mais propício à aprendizagem.

4.3.3 Espaço de palavra

No mesmo sentido do que acaba de ser exposto, este trecho da Roda de Conversa do Grupo 6 também evidencia que o projeto “Ler o mundo” se caracterizou como um espaço da palavra, como era, de fato, o objetivo desde sua concepção:

Érica – então concen... [tira esse trem da boca] (pausa) **tem alguma coisa acontecendo de errado hoje? [que você está inquieta]**
Ana Paula – [com quem?]
Maria Antonieta – é, (incompreensível)
Ana Paula (rindo com vergonha) – **ai, fessora... uhum**
Érica – tem? Você quer contar pra gente? (pausa) não? então tenta ficar numa boa, pra gente poder acompanhar. Falta muito pouquinho, [falta quinze minutos pro final de semana]
Maria Antonieta – **[tem muita coisa acontecendo comigo]**, e eu tô ó]
Érica – o que?
Ana Paula – se eu for falar as coisas que já aconteceu comigo, eu vou demorar... vou demorar um ano
Érica – pois é, mas eu tô perguntando se hoje tem alguma coisa que está te incomodando
Ana Paula – **[ahã]**
Maria Antonieta – **[tem, hoje tem] comigo também**, mas só que (pausa) minha mãe falou que não é pra mim ficar pensando nisso na escola, que eu tenho que ficar normal (pausa) sem... sem que essa coisa me agride
Kaich – **[hoje também tem] [eu também queria]**
Érica – entendi. Então vamos fazer assim, a gente vai fazer bem rapidinho o que a gente ainda precisa terminar e **a gente usa os últimos cinco minutos para conversar dessas outras coisas**, [pode ser?]
(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

A Roda de Conversa continuou e, no fim do horário, mesmo após o sinal, os alunos insistiram no desejo de permanecer e dialogar sobre as questões que eles estavam vivendo fora da escola:

(sinal batendo)
Kaich – acabou a aula?
Érica – acabou. [Quem quiser] e puder ficar um pouquinho, a gente pode conversar daquelas coisas

Maria Antonieta – **[a gente vai poder continuar aqui?] [ah, eu vou continuar]**

Érica – você pode ficar mais cinco minutos, (nome da psicóloga)?

Psicóloga R – uhum

Érica – eu também posso (pausa) alguém quer perguntar alguma coisa? (pausa) das coisas que vocês tinham falado, agora é o espaço da gente falar, você quer contar alguma coisa?

Maria Antonieta – **eu quero** (pausa) minha mãe (pausa) calma, deixa eu ver de onde que eu começo (pausa) desde quando minha mãe ficou com meu pai (pausa) (...)

(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Os três alunos permaneceram. De fato, no fim do horário, que era o último da manhã, abrimos um espaço, junto à psicóloga que estava presente, e os alunos relataram questões particulares deles, relativas a situações familiares e ao relacionamento com os pais. A conversa durou dez minutos.

Esse episódio expressa uma relação entre os alunos e a professora que parece quebrar a relação vertical e assimétrica (CAMBRA GINÉ, 2003; NÓBREGA, 2001, KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 *apud* KOZLOVA, 2009) comumente estabelecida no espaço didático, em que o professor está em uma posição hierarquicamente superior, enquanto os alunos se situam em posição inferior. No projeto “Ler o mundo”, essa assimetria não é desfeita completamente, mas a distância entre os alunos e a professora parece ter sido reduzida. A Teoria da Distância Transacional (MOORE, 2002[1993]; JÉZÉGOU, 2007) aponta o diálogo como uma das chaves para a redução dessa distância, que é comprovada pela forma como os alunos se colocam, manifestando o desejo de conversar sobre questões próprias de sua vida, e a aceitação, por parte da professora, de acolher essa demanda. Essa relação mais próxima e horizontal entre os participantes da situação didática é expressa por diferentes alunos, que mostram ter estabelecido, também, novos ou mais fortes vínculos com os colegas:

Érica – Jonathan, e quando você olha para a Rebeca ou para a Clery, você vê alguma mudança nelas (pausa) alguma coisa diferente

Jonathan – assim, tipo...

Érica – sempre lembrando que agora a gente vai falar do outro (pausa)

Rebeca – respeitar

Jonathan – tem que respeitar

Érica – com delicadeza e respeito

Jonathan – **antes, nós três tipo, não conversava muito, agora, tipo, eu tenho mais intimidade com elas** (pausa) [tipo...]

Psicóloga A – mais (incompreensível), né

Érica – mais intim... mais PROximidade

Jonathan – **isso, mais próximo**

Érica – e você acha que isso aconteceu porque VOCÊ mudou ou porque elas mudaram ou as duas coisas?

Jonathan – **as duas coisas**

(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Érica – então volta ela pra caixinha e me conta as suas três palav... as suas **três coisas que você aprendeu que você não vai esquecer nunca mais**

Manuela – espanhol, italiano e a outra coisa foi **a... amizade que a gente tem aqui**, porque antes eu não falava com a Amanda nem com a Sophia direito (...)

Manuela – nem direito, **agora que a gente conversa mais, a gente fica mais junta** (...)

Érica – ah, entendi, só isso (risos) que legal. Manuela, tem alguma coisa na Amanda **que você acha que modificou ao longo do ano?**

Manuela – uhum

Érica – o que, por exemplo?

Manuela – **ela é mais minha amiga**

(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia, grifo nosso)

Érica – você acha que se você não estivesse no projeto, você também ia começar a conversar com mais gente ou você acha que o projeto te ajudou a fazer isso?

Hinata – **o projeto me ajudou**

Érica – por quê?

Hinata – é... **primeiro que não tinha tanta gente**, né, (incompreensível) na sala tinha trinta e aqui tinha umas sete ou oito, né, mas foi... **eu fui conhecendo melhor elas aqui dentro**, né, aí fui conversando na sala e agora converso com quase todo mundo

(Roda de Conversa Grupo 8 Rússia, grifo nosso)

O depoimento de Hinata, uma aluna com excelente desempenho acadêmico e muito introvertida, mostra o valor que o projeto teve em sua construção de relacionamentos, não só com as colegas do projeto, mas também na sala de aula regular.

Como mostram os diferentes excertos analisados até aqui, os vínculos construídos no espaço-tempo do projeto abriram possibilidades diversificadas para os alunos. Não parece privilégio do projeto “Ler o mundo” o fato de os alunos criarem laços de amizade, porque esse fato se daria, provavelmente, em qualquer grupo pequeno de que os alunos participassem ao longo do ano. O que se observa a mais do que o estabelecimento de laços é a capacidade de diálogo que os alunos foram criando ao longo do ano, que lhes possibilitou o aprofundamento em reflexões que trouxeram à consciência, de maneira verbalizada, questões que muitas vezes passam sem serem problematizadas e acabam não trazendo crescimento, como as questões pessoais e de convivência. Necessariamente, todos os alunos do projeto não se tornaram amigos, mas criaram entre si e com a professora uma relação de respeito mútuo e a capacidade de conversar e expressar sua opinião de maneira respeitosa e tranquila. Diante de todos os trechos apresentados acima, fica clara a relação construída, 1) entre os alunos, que se permitem dialogar dessa forma e crescer ajudando-se mutuamente; 2) com a professora, já que muitos alunos revelam comportamentos e opiniões que normalmente buscam esconder dos adultos da escola, por receio de serem repreendidos.

Kerbrat-Orecchioni (1992 *apud* KOZLOVA, 2009) propõe que as interações podem se estruturar em dois eixos: vertical e horizontal, que representam, respectivamente, a distância/hierarquia e a familiaridade/igualdade construída entre os participantes da interação.

Neste sentido, a relação professor-aluno é caracterizada por ser uma interação hierárquica. No caso das interações analisadas, os depoimentos e a postura dos alunos corroboram a interpretação de que há a construção de uma relação interpessoal (CICUREL, 2002) no âmbito do projeto “Ler o mundo”, que minimiza as relações de dominação (CAMBRA GINÉ, 2003) entre os participantes da interação didática, promovendo uma modificação na relação hierárquica estabelecida entre a professora e os alunos. Ao falarem dessa relação, os alunos não utilizam o termo “confiança”, mas demonstram o quanto se sentem à vontade no espaço-tempo do projeto, em que há, de acordo com seus depoimentos, elementos que o diferenciam das outras aulas, como mencionado no início desta seção.

4.3.4 Diferenças entre o projeto “Ler o mundo” e as aulas regulares

As citações encontradas no Quadro 13 foram extraídas, majoritariamente, dos trechos das Rodas de Conversa que tratava das seguintes questões:

- Você gostou de participar do Projeto “Ler o mundo”? Por que você escolheu participar até o final do ano?
- O projeto é igual ou diferente das aulas regulares? O que tem aqui que não tem lá ou o que tem lá que não tem aqui?
- O que você sente quando está aqui no projeto?

As citações apresentadas na mesma linha indicam a fala de um mesmo aluno, quando ele estabelece um paralelo e opõe explicitamente as duas representações.

Quadro 13 – Representações dos alunos: aulas regulares *versus* projeto “Ler o mundo”

Grupo	Projeto "Ler o mundo"	Aulas regulares
1 Suíça	aqui é muito mais calmo do que lá embaixo	
	aqui é mais calmo	
	ninguém grita	
	é por causa de você, <i>fessora</i> , você é legal e respeita a vontade dele	a professora manda ele ficar quieto, se ele for atrapalhar a aula, que é pra ele dormir, que é melhor, que ele fica mais quieto
	tem umas quatro ou cinco pessoas, uma professora	
2 Austrália	porque aqui tem pouco aluno	
	porque aqui é em silêncio	
	aquele negócio lá de respeito	
3 Alemanha	conforto	lá a gente não tem liberdade nenhuma
	aqui a gente pode falar, ninguém vai zombar	tem muita gente lá que fica zombando da gente
	aqui tem mais respeito do que lá	
	aqui cada um respeita a hora do outro de falar	lá não acontece isso
	aqui a gente tem mais respeito por você, que é a professora	
	a gente não entende, você explica, se não entende de novo, você explica, com toda a paciência do mundo	lá na sala, os professores não têm muita paciência direito com a gente, tipo assim, a gente pergunta, eles respondem de qualquer jeito, se fala que não entendeu e pede pra repetir, eles ficam nervosos
		quando é na aula do (nome do professor), eu fico perguntando, ele fala que nós avacalhamos
4 Portugal		os outros vivem estressados
		os meninos ficam levantando, ouvindo música no fone, ligando a caixa da JBL e fica ouvindo e, quando descarrega, fica cantando
	felicidade	
5 Colômbia	aqui tem respeito	porque lá na sala às vezes os meninos ficam zoando, um pouquinho, às vezes é chato
	eu me sinto bem	
	paixão	
	alegria, amor e felicidade	
6 Japão	respeito	chatice
	amor	
	alegria	
	todo mundo aqui é quietinho	
	tem paz, tranquilidade, carinho	na sala tem muita irritação
	não tem muita gente	
	você escuta a gente	
7 Egito	me acalma	lá é mais agitado
	você está aqui, tranquilo...	...chega lá na sala, uma hora os meninos ficam fazendo bagunça
	é uma experiência boa	

8 Rússia	aqui, como é pouca gente, consegue concentrar mais	lá na sala tem muita pessoa, aí fica agitado
		lá é bagunçado
		lá é MUITO bagunçado
	aqui eu tenho concentração	
9 Marrocos	aqui é fácil	lá é difícil
	melhor	lá é chato
	aqui é mais legal	
	aqui a gente discute entre nós	
	aqui tem menos pessoas do que lá	porque lá na sala tem muita gente
	você é legal	eles são muito chatos
	aqui os professores não ficam gritando, não ficam xingando	lá os professores têm falta de paciência
	você é legal, é paciente e ajuda	os professores são chatos, insuportáveis e eles gritam muito
10 Senegal	aqui tem paz	lá não tem
	aqui não tem barulho	lá tem
	aqui não faz (bagunça)	lá todo mundo fica fazendo bagunça
	aqui tem tranquilidade	lá os meninos ficam agitados
		ninguém deixa dar aula
	aqui é calmo	
	dá até sono	
	o silêncio	
11 México	eu tento ficar quieto, só que eu não consigo, eles ficam enchendo o meu saco	

Fonte: elaborado pela autora

Já no terceiro mês de realização do projeto, alguns alunos manifestaram essas percepções, como mostram estes registros do Diário reflexivo:

Grupo 3 Alemanha – Maia disse hoje: “ficar na sua aula dá um conforto”. Mia completou: “paz”.
(Diário reflexivo, 21/05/2018)

Grupo 6 Japão – estão envolvidos e aproveitando bastante. Maria Antonieta aprendeu a música toda. Kaich está se entregando e se permitindo viver e sentir tudo. Inclusive as colegas cantando a música.

Na aula do texto do Chico Mendes, estava só ele e Ana Paula. (...)

Ambos manifestaram conforto e alegria por estarem tendo aulas com poucos alunos.

Grupo 8 Rússia – está ótimo, produtivo.

Janaína e Hinata manifestaram estar bom ter aulas com o grupo pequeno, porque abre mais espaço de participação.

(Diário reflexivo, 26/06/2018, grifo nosso)

Ao final de uma das Rodas de Conversa, já sem a presença dos alunos, a psicóloga participante se expressou a respeito de sua percepção, a partir dos dizeres das alunas, mas também da maneira como elas dialogam e se expressam:

Psicóloga J – você vê que aqui é um espaço em que **eles podem pensar** realmente o que que eles estão... **como que eles estão agindo (...)** e **aqui é um espaço aonde que eles ouvem e são ouvidos**


Érica – inclusive fisicamente, porque lá eles não ESCUTAM, porque lá embaixo eles não escutam. A palavra, “oi”, eles não escutam. Entendeu? então **é físico e é simbólico**

Psicóloga J – sim, e eles (incompreensível) **eles podem falar o que eles quiserem. Vai ficar aqui, vai ser respeitado, podem falar sobre isso (...)** [confiança, né] só de você estar ouvindo e falando “olha, não é legal”, tá sendo mais legal ficar fora do que dentro da aula, mas e aí, tá ok, você pode sentir isso, mas o que que você pode fazer pra aula melhorar (pausa) né, **colocar ela para participar disso...**

(Roda de Conversa Grupo 8 Rússia, grifo nosso)

Os elementos apresentados no Quadro 13 e nos registros acima podem ser organizados em 4 diferentes oposições. Chama a atenção a diferença que os alunos estabelecem entre os dois ambientes, o que reforça os dizeres da aluna Acsa, no início desta seção, em que ela afirma que, para ela, estar no projeto é “como se a gente [es]tivesse em outra escola”. A Figura 8 dá conta dessas oposições traçadas pelos alunos:

Figura 8 – Ambiente das aulas regulares *versus* Ambiente do Projeto “Ler o mundo”

AULAS REGULARES		PROJETO
muitos alunos		poucos alunos
agitação, barulho, bagunça		calma, silêncio
desrespeito, zombaria, “zoeira”		respeito
professores impacientes		professora paciente

Fonte: elaborado pela autora

Os elementos apontados pelos alunos estão em plena concordância com os elementos considerados na concepção do projeto: os pequenos grupos, a diretriz no respeito que norteou as ações, uma postura de afeto por parte da professora, somado às atitudes que oferecessem aos alunos os recursos para a construção do sentimento de autoeficácia. Depreende-se dos dados que o “ambiente” do projeto se aproximou do que Pestalozzi chamava de

uma espécie de clima espiritual positivo, manifestado em forma de benevolência, entusiasmo e compreensão, que, circundando a criança, faça vir à tona sentimentos de reciprocidade e ao mesmo tempo incite o seu potencial de desenvolvimento moral e intelectual. (INCONTRI, 2007, p. 97)

Algumas consequências desse “ambiente” criado no espaço-tempo do projeto são reveladas pelos alunos em suas falas, quando eles opõem dificuldade de concentrar na sala *versus* ambiente que favorece a concentração no projeto. Observam-se momentos de hesitação nas falas dos alunos, notadamente nas frases interrompidas ou quando eles dizem “sei lá”, “não sei explicar”. Os alunos têm dificuldade para nomear muitas das ideias que querem transmitir. Eles tentam estabelecer as relações, mas apresentam dificuldade de enxergar o todo, sendo capazes de apontar razões pontuais, que usam para justificar parcialmente seu comportamento e suas declarações sobre as diferenças que eles observam entre as aulas regulares e o projeto.

4.3.4.1 As regras do projeto

Por um lado, os alunos atribuem a causa desse ambiente às regras do projeto, apenas:

Érica – e o que que você acha que te ajudou a... por que que você está mais calma?

Lorena – é porque, os outros vive [estressado]

Bruna – [porque toda] vez que a gente xingava uma à outra, não podia, **porque aqui no projeto tem que ter respeito**

Lorena – é. Aí agora eu melhorei, Bruna também melhorou, nós brigava direto, direto, direto. Nó, lá na sala era DESse jeito, desse jei...

(Roda de Conversa Grupo 4 Portugal, grifo nosso)

Érica – (...) Você também? tem hora que aqui no projeto você fica com vontade de ficar agitada? (pausa) sim? (pausa) E por que que você não fica?

Nina – **porque aqui é o projeto** (risos)

Érica – e (pausa) que que tem?

Janaína – pra gente aprender tem que concentrar

(Roda de Conversa Grupo 8 Rússia, grifo nosso)

Érica – e por que que essas são as três regras do projeto, que que ia acontecer se elas não existissem?

Amanda – **ia dar tudo uma bagunça**

Érica – por que?

Amanda – **porque ninguém ia seguir as regras, não ia ter regras, né, ninguém ia ligar pra nada, fazer o que queria**

Manuela – **na hora que queria**

(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia, grifo nosso)

Eles não se dão conta, no entanto, de que eles são corresponsáveis pelo ambiente que eles descreveram. De fato, as regras do projeto são uma espécie de *input* inicial, mas, para que elas funcionassem, era necessário contar com a adesão dos alunos, sem a qual, não haveria projeto. Observa-se, em mais de uma situação, que os alunos introjetaram as regras do projeto.

4.3.4.2 “O projeto me acalma” – o “ritual” das aulas

Outra característica que os alunos destacam de maneira recorrente em suas falas sobre o “ambiente” do projeto é que o projeto “dá uma acalmada”, “me acalma”, “aqui é mais calmo”, “dá até sono”, “aqui tem tranquilidade”, “o silêncio” (cf. Quadro 13). Essa característica, em nossa análise, é um reflexo direto do “ritual” feito no início de cada aula. Esse ambiente “calmo” é o resultado da ruptura na agitação externa contínua vivenciada pelos alunos e que é proporcionada pelo “ritual”. Muitas vezes, os alunos se acostumam a esse ambiente, e não percebem que estão mergulhados em um ambiente barulhento, com gritos, agitação e violência. As atitudes são, inclusive, muitas vezes, incorporadas por eles, inconscientemente, como se verá adiante. Se, por um lado, eles não se dão conta da influência do ambiente externo quando estão imersos nele, alguns alunos demonstram ter construído uma consciência dos passos utilizados para a construção desse “ambiente”, como se lê a seguir:

Érica – vocês acham que essas mudanças aconteceram na vida de vocês porque elas iam acontecer ao longo desse ano [ou vocês] acham que o projeto ajudou ou atrapalhou em alguma [dessas mudanças?]

(...)

Kaich – ele ajudou

Érica – em que ou como?

Kaich – tipo, **você fez os negócio pra nós começar a ficar calmo, tipo respirar fundo** (som do aluno representando a respiração), eu fico fazendo isso todo dia em casa quando eu fico com raiva

(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Psicóloga A – (...) o que esse projeto fez de diferença na sua vida? (pausa) ele fez alguma diferença? (pausa) você se sente diferente por participar do projeto?

(...)

Jonathan – aprendi as línguas, **me acalma também, porque... você viu no começo aqui, né?**

Psicóloga A – ahã

(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Psicóloga J – e por quê que você acha que aqui nesse espaço, nesse projeto, você conseguiu, né, é, descobrir, achar assim o que que você quer ser, e em outro lugar, em outra aula, você não conseguia ainda achar o que que você queria ser

Hinata – (incompreensível) **sobre respiração, que me deixa mais calma**, isso é legal, que **deixa as aulas melhor** e (incompreensível) lá da sala **a daqui é bem mais calma**, acho que aqui eu consigo fazer as coisas bem melhor

(Roda de Conversa Grupo 8 Rússia, grifo nosso)

Odete – eu aprendi a respeitar, é... **esse negócio de respirar quando tá nervosa** e também o negócio de italiano que é benvenuti, benvenuta

(Roda de Conversa Grupo 11 México, grifo nosso)

Kaich, Jonathan e Hinata estabelecem uma relação direta entre a prática da respiração e a tranquilidade do ambiente do projeto. Odete, apesar de não relacionar diretamente com o ambiente, afirma que aprendeu a utilizar a técnica da respiração e indica que ela interiorizou essa prática, inclusive ampliando para outros momentos: “quando tá nervosa”. No mesmo sentido, Kaich afirma que utiliza a técnica em casa “quando fica com raiva”. Note-se que “nervosismo” e “raiva” não foram os elementos que motivaram a implantação da respiração no projeto, mas, sim, a agitação dos alunos. Entretanto, por meio dos excertos acima, deduzimos que os alunos perceberam os benefícios da prática para si e estenderam-na para outras situações da vida em que julgaram que obteriam bons resultados, inclusive em ambientes fora da escola.

Jonathan chama a atenção da psicóloga, que presenciou o início da aula, quando eles chegaram muito agitados e, após o “ritual”, estavam tranquilos e prontos para começar a aula. O aluno evidencia o elevado grau de consciência relativamente a si mesmo, na medida em que percebe seu estado de agitação antes e depois da prática. O mesmo demonstra Hinata, ao afirmar que “aqui eu consigo fazer as coisas bem melhor”. Essa consciência e constatações

dos alunos deixam clara a construção do sentimento de autoeficácia (BANDURA, 1997), a partir das observações dos estados fisiológicos e emocionais: Hinata afirma explicitamente que sua condição de tranquilidade favorece a qualidade do seu trabalho. A diferença é significativa, visto que a aluna se serve do intensificador “bem”, em “bem melhor”.

4.3.4.3 Os pequenos grupos

Nas declarações dos alunos, há muitas referências à pequena quantidade de alunos que compõem os grupos do projeto. Eles estabelecem uma relação direta entre a quantidade de alunos e a bagunça/agitação do ambiente. Em suas declarações, nota-se que o ambiente externo se mistura com seu próprio estado interno, de forma que ambos os aspectos (interno e externo) exercem influência sobre seu comportamento. Alguns alunos não conseguem explicitar a relação entre o ambiente externo e sua postura, afirmam apenas que ele exerce uma influência irresistível sobre sua forma de se comportar, como Jadira, Cristiano, Jonathan e Luck, citados abaixo:

Jadira – (...) às vezes eu falo com os meninos parar de conversar pra mim estudar, tem vez que eu quero estudar, aula de matemática e do (nome do professor) e português [e] de inglês (pausa) só que os meninos às vezes ficam fazendo bagunça e **eu não consigo ficar quieta**

(...)

Cristiano – [e o México] todo mundo faz bagunça, **dá um trem, sei lá, vontade de fazer**

(Roda de Conversa Grupo 10 Senegal, grifo nosso)

Jonathan – porque aqui eu não faço muita bagunça, lá eu faço

(...)

Érica – eee por que que lá você faz bagunça e aqui você não faz?

Jonathan (rindo) – porque lá é mais agitado, **não tem como ficar parado lá não**

(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Luck – não, eu tento ficar quieto, **só que eu não consigo**

(Roda de Conversa Grupo 11 México, grifo nosso)

Outros mostram-se capazes de colocar em palavras o desencadeamento dos fatos até o momento em que seu próprio comportamento se transforma. Os trechos abaixo são retirados das Rodas de Conversa dos grupos 1, 2 e 3, formados por alunos da mesma turma de 6º ano. É interessante observar a convergência dos relatos: tanto Isabel, Henrique e Fernando (Grupo 1) quanto Sakaki e Sasuke (Grupo 2) mencionam o fato de que, nas aulas regulares, os alunos jogam bolinha de papel uns nos outros e esse fato desencadeia a desordem. Mas note-se que, no relato do Grupo 1, eles atribuem a responsabilidade a Sakaki, indicando que ele é responsável por encabeçar a desordem. Já no trecho do Grupo 2, o próprio Sakaki atribui a responsabilidade a “os alunos”, que “ficam tacando papelzinho”.

Isabel – mas quando ele tá acordado, ele taca bolinha, ele... ele...

Henrique – isso aí é **os meninos que fica atentando ele**

Érica – peraí um pouquinho, vou perguntar pra ele agora. É verdade isso que às vezes quando você está acordado você joga bolinha, essas coisas assim?
Fernando – não, porque os menino começa, tipo **o Sakaki começa a jogar em mim, aí eu vou lá e jogo [no Sakaki]**
Henrique – [o Sakaki também é muito negócio]
Isabel – [**aí depois vai lá o Moisés e o (nome do colega) começa tacando nele**, começa...
(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça, grifo nosso)

Érica – sim, mas por que... acho que o que ela tá perguntando é assim, por que que aqui é mais silencioso do que lá embaixo?
Sakaki – porque aqui tem pouco aluno. **Lá os alunos ficam tacando boli... papelzinho**
Bianca – **e chamando a gente, [vindo na nossa mesa], desconcentrando a gente**
Sakaki – [os de sempre] **tacando meus caderno no chão** (pausa) tipo a Acsa
Érica – e aqui isso acontece?
Sakaki e Sasuke – não
Érica – não?
Sakaki – de vez em quando os cadernos cai no chão, mas ninguém taca
(Roda de Conversa Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

É interessante, neste trecho, a ressalva feita pelo aluno Sakaki, sobre os cadernos: na sala, ele afirma que os cadernos são usados como armas pelos alunos, que lançam os cadernos uns nos outros. No projeto, ele faz questão de destacar que, às vezes, acontece de os cadernos caírem no chão, “mas ninguém taca”. Fica claro que o aluno tem a consciência de que não é normal haver cadernos no chão, mas que a causa para um caderno estar no chão no projeto é radicalmente diferente da causa para isso na sala de aula.

Nos trechos seguintes, a aluna Mia, também da mesma sala de aula dos grupos acima, destaca o fato de que os alunos conversam durante a aula, desencadeando outros focos de conversa paralela e tirando a atenção dos colegas. Bianca (Grupo 2, acima) e as alunas do Grupo 8 (abaixo) também apontam este elemento como gatilho para a perda da concentração e consequente mudança do seu próprio comportamento.

Mia – [é porque,] tipo assim, (incompreensível) de fazer, **mas a gente vê, como o fessor não faz nada, aí a gente vai lá e... eles incentiva nós, aí a gente vai e acaba fazendo também, indo pro caminho errado**, por causa que, tipo assim, é um horário de aula, a gente deveria estar na aula, aí um começa a conversar, aí outro tá conversando, aí vai outro, vai outro, vai outro, até que todo mundo tá conversando junto, aí todo mundo fica sem aprender
(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha, grifo nosso)

Érica – mas vocês acham que seria possível concentrar e estudar concentrado lá na sala com muita gente?
Alunas – não
Érica – por que?
Hinata – [lá é MUITO bagunçado]
Nina – [lá é] **eles vai ficar [conversando,] e vai tirar a concentração**
Janaína – [tirar nossa concentração]
(Roda de Conversa Grupo 8 Rússia, grifo nosso)

Além das questões relacionadas à disciplina na sala de aula, os alunos também afirmam se sentirem mais à vontade para participar da aula no ambiente em que há menor quantidade de alunos, em oposição ao constrangimento e à vergonha que afirmam sentir no espaço das aulas regulares. Nesse sentido, o trabalho em pequenos grupos atinge seus objetivos, de favorecer o diálogo e criar um ambiente mais acolhedor para os alunos.

Ao compararem o projeto com as aulas regulares, os alunos se referem ao deboche dos colegas, à “zoeira” e utilizam o termo “desrespeito” encontrado nas aulas regulares, em oposição ao conceito de “respeito”, amplamente trabalhado no projeto ao longo do ano. Apesar de conseguirem perceber a diferença entre os ambientes, e de sentirem no próprio corpo os efeitos dessa diferença, não é simples para os alunos verbalizar sua percepção. Assim como em trechos anteriores, eles recorrem a expressões como “sei lá”, “não sei explicar”, entre outros, que traduzem a imprecisão da sua expressão.

James – aqui é que a gente discute entre nós

Lira – é

Érica – discute entre nós? e isso é bom?

James – é

Érica – por quê?

James – **ah, porque você fica com menos vergonha**

(Roda de Conversa Grupo 9 Marrocos, grifo nosso)

Érica – uhum, que mais? Que mais, Mia? Que que o projeto tem que as outras aulas não têm ou o contrário, que aqui não tem que lá tem?

Mia – eu acho que... é... daqui tem e lá não tem

Érica – o que?

Mia – **conforto**

Érica – conforto, como assim?

Mia – porque, tipo assim, lá a gente tem... a gente não tem liberdade nenhuma, pra fazer, tipo assim, a gente... a gente... ah, não sei explicar isso... como que eu explico? não sei como explicar...

(silêncio)

Érica – então, tenta usar outras palavras para explicar esse conforto e essa liberdade

Mia – tipo assim, aqui **eu**, tipo assim, **eu sinto mais**, tipo... **a Sol lá na sala fica toda insegura, ela não gosta de falar nada, porque tem muita gente lá que fica zombando da gente**, entende? (pausa) E... aqui eu acho que ela, tipo assim, **a gente pode fa... é... (incompreensível) nada de, tipo assim, (incompreensível) ninguém vai zombar**, você vai... tipo assim (incompreensível) tipo assim, ai, eu não sei explicar

(...)

Érica – isso que você falou sobre Sol, você sente em você também?

Mia – **um pouquinho**

Érica – (...) mais alguém sente isso, que a Mia falou?

Maia – é (pausa) **um pouco** (pausa) **mais ou menos**

Érica – então fala mais, explica melhor, tenta ajudar ela a explicar (pausa) não? (pausa) eu? Que que você sente?

Sol – **um pouco**, (incompreensível) grande na sala, porque tem só um pouquinho

Érica – sente, não sente? (pausa) Mel? (pausa) não?

Maia – **eu sinto**, só que não porque eu não cons... é... que **aqui tem mais respeito do que lá, porque aqui, cada um respeita a hora do outro de falar, lá não acontece isso, aqui a gente tem mais respeito por você, que**

é a professora, porque lá na sala, os outros alunos não, porque como é bastante aluno, é... aí a gente acaba desrespeitando, aqui não (...) tem vez que a gente desrespeita o (nome do professor) (pausa) é... (pausa) você... (pausa) ah, é isso... ocê... tsc... é... ah
(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha, grifo nosso)

A aluna Mia tem uma clareza muito grande de que suas sensações e emoções são muito diferentes quando está nas aulas regulares e quando está no projeto. Sua expressão verbal, no entanto, não consegue explicitar todas as suas impressões. A aluna começa tentando nomear o que sente e diz “conforto”. Em seguida, ao invés de explicar por que sente conforto no projeto, ela apresenta uma sentença negativa, dizendo o que não há nas outras aulas e diz “liberdade”. Nesse momento, “conforto” e “liberdade” tornam-se sinônimos. Quando a professora pede que ela tente reformular para explicar melhor, ela começa uma explicação em primeira pessoa, mas não é capaz de chegar ao fim, transferindo, então, seu discurso para a terceira pessoa, e, então, ela consegue desenvolver sua fala, apoiando-se na situação da colega Sol (analisaremos o caso da aluna Sol na seção 4.9).

O trecho do diálogo transcrito e a análise apresentada parecem conter uma contradição, uma vez que a aluna diz que, no projeto, sente ter liberdade para se expressar, mas, no momento de fazê-lo, demonstra constrangimento e dificuldade para expor suas ideias. Porém, essa contradição pode ser explicada remontando-se à noção do contrato de aprendizagem (CAMBRA GINÉ, 2003) e à discussão sobre os papéis e funções dos participantes da situação didática (DEGACHE, 2006) (cf. subseção 2.3.1). Como os alunos declaram, há uma diferença entre os papéis assumidos pelos alunos e pela professora no espaço-tempo do projeto “Ler o mundo”, evidenciando uma modificação na hierarquia da relação de interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1992 *apud* KOZLOVA, 2009). Como se previa desde a concepção do projeto, poderia haver dificuldades, por parte dos alunos, para se adaptar a determinados aspectos do contrato proposto pelo projeto, como é o caso, aqui, da aluna Mia, que demonstra receio em expor claramente suas ideias em um espaço que preza pelo diálogo e pelo respeito mútuo. Nesse sentido, acionamos novamente o “complexo do caranguejo” (DOLTO, 2007) para exemplificá-lo por meio desse comportamento de Mia: na sala de aula, onde “tem muita gente que fica zombando da gente”, a aluna se silencia, porque tem receio da zombaria e do deboche de que pode ser vítima se expuser sua opinião. Quando chega ao projeto, encontra dificuldade para fazer a transição entre o silêncio e a livre expressão, ainda que saiba que naquele espaço ela pode se expressar sem temor.

4.3.4.4 A figura docente

Por fim, entre os elementos indicados pelos alunos como responsáveis pelo “ambiente” do projeto, está a figura docente. Em alguns trechos, já mencionados no Quadro 13, a figura

docente aparece como alguém paciente, em oposição aos outros professores. Nos trechos abaixo, retirados das Rodas de Conversa, os alunos fazem referência a outras atitudes da professora:

Érica – e o que tem aqui de diferente do que tem lá embaixo que você acha aqui mais legal?

Isabel – **é por causa docê**¹¹⁴, fessora

Érica – [que que tem eu?]

Henrique – [aqui é muito mais calmo] do que lá embaixo

Isabel – **você é legal e respeita a vontade dele**

(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça, grifo nosso)

Érica – o que que o projeto tem que as aulas da sala não têm?

Ana Paula – hum, já sei

Maria Antonieta – paz

Kaich – tranquilidade, carinho

(...)

Maria Antonieta – **e você escuta a gente**

(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Érica – então tentem pensar. Pode ser fisicamente também, são mudanças, né, que acontecem, mas como que vocês eram, como que vocês sentiam... o que que vocês sentiam com relação um ao outro

Jonathan – **eu não te conhecia**

Érica – verdade

(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Érica – (...) mais alguém quer falar sobre essas transformações? mais alguma coisa que lembrou, que observa em si mesma (pausa longa) em mim

Nina (rindo) – **nocê**¹¹⁵ **eu já observei que você é legal**

Érica – (risos) e o que que tem de legal em mim? (pausa) o quê que é que me faz ser uma professora legal?

Nina – que **você pergunta se a gente gostou...** igual a música da Shakira, eu e a Janaína gostou só que a Hinata não gostou, **aí você foi e trouxe a música do Chico Mendes e todo mundo gostou**

Érica – uhum, legal

Hinata – **e também da aula, tem coisas diferentes**

(...)

Janaína – **eu acho você muito legal porque eu acho que você explica a aula, você explica direito de um jeito que dá pra gente aprender**

(Roda de Conversa Grupo 8 Rússia, grifo nosso)

Érica – (...) queria que cada um pensasse três coisas que vocês aprenderam aqui no projeto que vocês acham que vocês não vão esquecer nunca mais (...)

Jadira – **docê**, do Chico Men... Chico Mendes [e essa lín... essa daqui]

Nymar – [e da Shakira]

Érica – [ah, de mim] o que que você não vai esquecer DE MIM (pausa) de mim, na verdade, n...

Jadira – **[porque você ajudou nós]**

Nymar – **[porque você ajudou]** (pausa) **muito nós**

¹¹⁴ As transcrições das atividades gravadas (Rodas de Conversa, Autoavaliação da aula dada e as Visitas) buscaram respeitar o registro de cada participante. Na variante utilizada em Minas Gerais, há a aglutinação da preposição com o pronome você, de forma que “de” + “você” = **docê**, “em” + você = **nocê**.

¹¹⁵ Cf. nota 114.

Jadira – **a ler, ajudou...** é...

(...)

Érica – e você, Nymar?

Nymar – eu gostei da Shakira (pausa) e da (pausa) Shakira e do Chico Mendes

Érica – eu não entendi a primeira, Shakira, Chico Mendes e

Nymar – (incompreensível) bagunça, **você tira as dúvidas**

(Roda de Conversa Grupo 10 Senegal, grifo nosso)

Nos trechos, os alunos apontam as atitudes de respeito (Grupo 1), de escuta (Grupos 6 e 8), da prática docente em si (Grupos 8 e 10). Há ainda um aluno que destaca, entre as mudanças ocorridas na sua vida entre o início e o final do ano, o fato de ele ter conhecido a professora como fato relevante a ponto de ser mencionado por ele. A relação estabelecida entre os alunos e a professora, baseada na redução da assimetria (CAMBRA GINÉ, 2003) dessa relação, já discutida nas análises precedentes, pode justificar a necessidade que o aluno sente de destacar esse acontecimento em sua vida.

A figura docente também aparece em outros registros, agora diretamente relacionados ao aspecto do diálogo, do espaço da palavra e da possibilidade de se expressar. A professora do projeto, na representação dos alunos, é alguém que se interessa por eles e que os ouve, como mostram outros trechos já citados. Abaixo, a aluna Maia diz gostar muito dos momentos de compartilhamento e isso se confirma pela nota do Diário reflexivo referente ao Grupo 3:

Maia – [outra coisa que] **eu gosto de compartilhar, a gente chega, conversa** [conta da nossa semana, do nosso dia,] (incompreensível) e **eu gosto MUITO disso**, por causa que **não é todo mundo que chega pra você e pergunta** “seu final de semana foi bom?”, “sua semana foi boa?” e **você pergunta**

Grupo 3 - Alemanha - **Este grupo sempre dialoga muito.** O tempo para atividades fica pouco.

(Diário reflexivo, 20/08/2018)

Realmente, como apresentado no Capítulo 3, era necessário adotar estratégias para limitar o tempo do momento de compartilhar, última etapa do “ritual”, antes do início das atividades da aula. Em todos os trechos citados acima, os alunos se referem ao momento de compartilhamento e falam sobre o projeto como um espaço em que eles podem falar e são ouvidos. Isso mostra que os objetivos de se abrir esse espaço de palavra foram atingidos¹¹⁶, especialmente no que se referia à criação de um espaço em que os alunos se sentissem ouvidos e acolhidos, em que houvesse confiança e amizade e onde eles pudessem desenvolver a empatia e a escuta respeitosa, além de encontrar um canal de comunicação e auxílio.

¹¹⁶ Cf. objetivos do “Momento de compartilhar” (Quadro 5 – Descrição do “ritual” das aulas).

Ainda nesse sentido, das construções baseadas no diálogo, dois excertos apontam para resultados concretos obtidos a partir do diálogo entre a professora e diferentes alunos:

Érica – e você, Rebeca, quando você olha para a Clery ou para o Jonathan, tem alguma coisa que você percebe NELES que modificou desde o início do ano (pausa) alguma coisa que tá diferente (pausa) para melhor ou para pior (...)

Rebeca – huuuum... A CLERY (pausa) **ela parou de agarrar**

Érica – parou de agarrar? Uai, **foi bem o que a gente conversou aquele dia, não foi? (pausa) que legal, Clery**

Rebeca – é que ela antes era mais grudenta, **aí ela parou com isso, melhorou**

(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Ao longo do ano, você observou mudanças no comportamento de algum(a) aluno(a) nas suas aulas?

O aluno Nymar demonstrava algumas mudanças positivas, mesmo que provisórias. **As mesmas pareciam consequências de conversas com a professora condutora do projeto "Ler o Mundo".**

(Questionário sobre os alunos do projeto)

Destaca-se que, no caso do aluno Nymar, ele apresentou comportamento inadequado na escola durante alguns dias consecutivos, suscitando reclamações por parte de inúmeros professores do 6º ano. Percebendo a dificuldade, três professores da equipe se reuniram e acordaram que a professora do projeto teria uma conversa com o aluno, para abordar os problemas em questão. Neste ponto ressalta-se que o foco não está no fato de a conversa ter sido conduzida pela professora do projeto, mas no fato de o diálogo ser utilizado para a resolução de um conflito e dos resultados apresentados por essa decisão. Mesmo que pontuais, os efeitos da prática do diálogo são registrados pelo professor, no Questionário, evidenciando que essa prática traz frutos.

Em determinada ocasião, a aluna Maria Antonieta se expressa, fazendo referência à prática do diálogo, traço importante do “estilo de professor” (CICUREL, 2005) assumido pela professora do projeto:

Grupo 6 Japão, aula IO DA GRANDE – Durante a discussão das profissões e a produção do desenho, a Ana Paula começou a dizer alguma coisa relacionada a si mesmo, dizendo que ela é perfeccionista. (...) A conversa foi rolando, fui fazendo perguntas, sem dar respostas prontas, levando os alunos a refletir sobre isso (...) Depois de um tempo nessa interação, e aprofundando cada vez mais na reflexão, **a Maria Antonieta reagiu mais energicamente e, meio rindo, meio achando difícil, disse: ai, Érica, você fica só fazendo perguntas pra gente! Você sempre pergunta por quê, por quê...**

Rimos todos. Perguntei se aquilo era bom ou ruim. Rimos de novo, porque era mais uma pergunta. E falei que é porque eu queria que eles pensassem nas coisas.

(Diário reflexivo, 09/08/2018)

A aluna verbaliza um elemento que, normalmente, é apenas vivido durante a interação didática, como uma espécie de acordo tácito, no qual os participantes daquele contexto

didático se inserem. No próximo trecho, a aluna Manuela adota a mesma postura que ela observa na professora, formulando novas perguntas para dar sequência a um diálogo. A aluna, no entanto, não executa a ação e, ao invés de endereçar a pergunta diretamente à colega, atribui essa ação à professora.

Érica – e por que que você se esforça mais aqui do que lá?

Amanda – porque, sei lá, aqui é diferente, só tem nós, [aí eu conto tudo]

Érica – [é porq...] [ahn]

Manuela (sussurrando) – pergunta diferente como

Érica – diferente como? Manuela está me ajudando a fazer perguntas

(risos de todas)

(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia)

Esses dois trechos evidenciam que a prática da professora é observada pelos alunos. Maria Antonieta expressa verbalmente perceber que “você fica só fazendo perguntas pra gente”, ao passo que Manuela incorpora a forma de agir e “sugere” à professora uma forma de continuar a conversa, quando a colega deu uma resposta muito evasiva à pergunta feita, que seria a prática natural da professora, o seu “estilo”, como propõe Cicurel (2005).

4.3.5 O “ambiente” do projeto “Ler o mundo”

Buscando analisar globalmente os elementos apresentados e discutidos acima, acionamos novamente o conceito de “clima positivo”, destacado por Pestalozzi, em sua proposta de prática educacional, em que o educador fala da reciprocidade que caracteriza as ações em favor de tal “clima”, que se sustenta em um equilíbrio dinâmico criado pelos vínculos afetivos entre educador e aprendiz:

Apenas quando a criança encontra no outro (na mãe, no educador) um espelho em que vê refletida sua imagem verdadeira, **em que identifica uma força propulsora de aperfeiçoamento, ancorando-se num sólido e saudável vínculo afetivo**, é que seu desenvolvimento será equilibrado e seguro. (INCONTRI, 2007, p. 97, grifo nosso)

A esse respeito, uma das psicólogas participantes das Rodas de Conversa se expressa sobre como percebeu a construção do vínculo.

Psicóloga J – sabe o que eu achei interessante também, Érica? Muito disso, porque vai do vínculo que você estabelece com elas, um vínculo de... (interrupção externa) mas **essa coisa da confiança, do respeito**, né, então **o vínculo que você estabelece faz toda a diferença**

(Roda de Conversa Grupo 4 Portugal, grifo nosso)

Essas observações vão ao encontro dos objetivos do projeto, que nortearam sua concepção (cf. seção 2.3). Nesse sentido, alguns alunos demonstram essa percepção, de que o “ambiente” do projeto não é responsabilidade de uma só pessoa:

Psicóloga A – é difícil, né (pausa) a gente (pausa) não fazer (pausa) igual os outros estão fazendo (pausa longa) e aqui, como todo mundo tá prestando atenção, tá aí paradinho prestando atenção, de repente é mais fácil ficar

prestando atenção também (pausa) **então é o grupo que faz isso?** (pausa)
ou é a professora que faz isso?

Jadira – **todo mundo ajuda**

Nymar – **é, cada um ajuda um pouco**

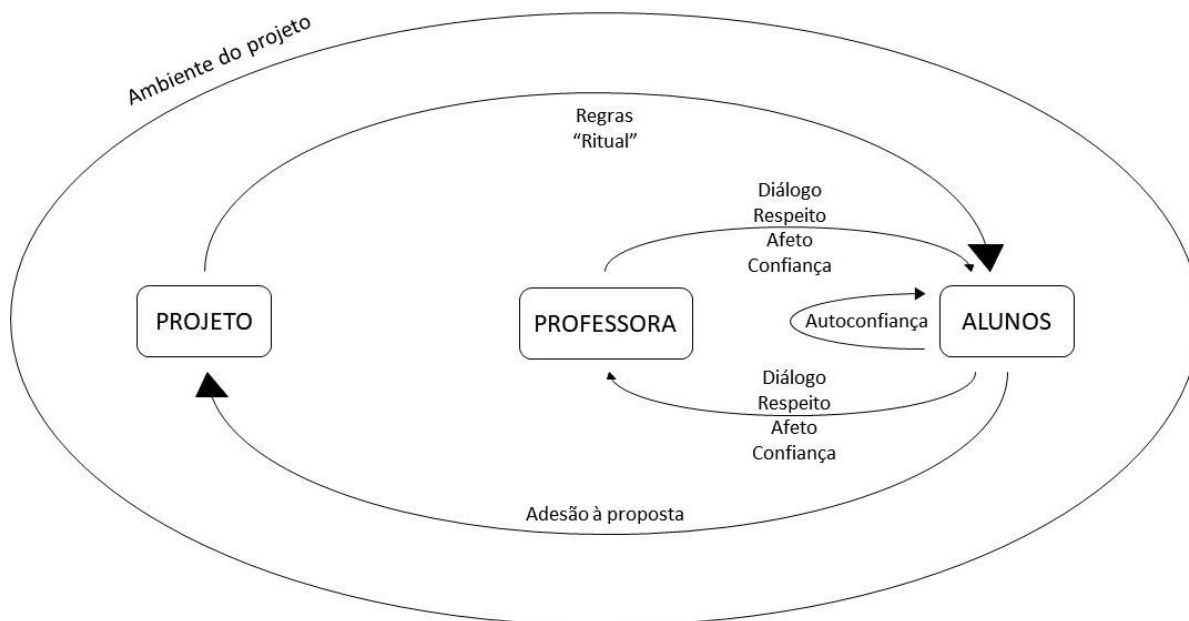
Psicóloga A – cada um ajuda um pouco, entendi (pausa) **então aqui tem um jeito das pessoas colaborarem mais umas com as outras**

Jadira – **uhum**

(Roda de Conversa Grupo 4 Portugal, grifo nosso)

Em suas declarações, os alunos apontam aspectos do espaço-tempo do projeto “Ler o mundo” que o fazem tão diferente das outras aulas. Como acabamos de mostrar acima, não é possível atribuir essa constatação a apenas uma causa. Nos diferentes dados sobre esse assunto, são apontados diferentes elementos, tais como o pequeno número de alunos que compõem os grupos; elementos das regras de participação e do “ritual”; a postura da professora; a postura dos alunos. Nas declarações dos alunos, é evidente a noção de interdependência entre esses elementos para a construção do que chamamos “ambiente” do projeto. O “ambiente” do projeto se instala no tempo de realização das aulas e no espaço físico da sala de aula em que o projeto é realizado e ultrapassa esses limites de tempo e de espaço. A Figura 9 busca representar visualmente a dinâmica contínua e necessária dos diferentes elementos, responsável pela manutenção do “ambiente” do projeto. Se um dos elementos falha ou não faz a sua parte, o equilíbrio é quebrado.

Figura 9 – Equilíbrio dinâmico responsável pelo “ambiente” do projeto “Ler o mundo”



Fonte: elaborado pela autora

A Figura 9 se estrutura sobre três pilares:

- 1) o projeto, entendido como estrutura de planejamento pedagógico, com suas seqüências didáticas e suas características de funcionamento. Os elementos

- definidores do projeto, tais como suas regras de participação e o “ritual” realizado no início das aulas, são responsáveis pela estruturação da forma de realização;
- 2) a professora, um dos atores do projeto. É responsável por colocar em prática determinados princípios de funcionamento do projeto, tais como a primeira exemplificação do respeito e do afeto na condução dos diferentes momentos da aula, da resolução dos conflitos com base no diálogo, e da demonstração da confiança na capacidade dos alunos;
 - 3) os alunos, os outros atores do projeto. Apesar de não emanar deles os primeiros estímulos, sem sua resposta positiva aos estímulos, o ambiente não se instala, o equilíbrio é quebrado. Assim, conhecendo o projeto, como entendido acima, os alunos assumirão a postura de adesão à proposta. Recebendo os estímulos oferecidos pela professora por meio de suas palavras e/ou posturas no decorrer das aulas, os alunos reagirão devolvendo-lhe, igualmente, diálogo, respeito e afeto e estabelecendo uma relação de confiança com a figura docente. Em um terceiro movimento, como resposta a esse duplo estímulo recebido, o aluno passa a desenvolver a autoconfiança, oriunda da confiança depositada nele pela professora e da percepção de seu próprio progresso, ao aderir às regras do projeto e ser beneficiado pelas práticas do “ritual”.

Antes de finalizar a seção, daremos atenção, brevemente, ao conceito do Efeito-mestre.

4.3.6 Efeito-mestre ou *Effet-maître*

O conceito de “Efeito-mestre” se refere aos efeitos das práticas pedagógicas do professor sobre os alunos. Segundo Bedin e Broussal (2012),

o interesse do conceito de *effet-maître* reside no fato que ele permite a extirpação de uma cultura da fatalidade social, em prol de uma cultura de responsabilidade pedagógica ampliada. Ele se interessa pelo sucesso in situ dos alunos¹¹⁷ (BEDIN e BROUSSAL, 2012, p. 3).

Nessa mesma linha está o interesse desta pesquisa, de encontrar os recursos que favoreçam o sucesso escolar dos alunos. O conceito de *effet-maître* serve de base para explicar e justificar algumas práticas pedagógicas, como, por exemplo, a constante busca, por parte da professora, pelo diálogo com os alunos e pela manutenção de um espaço da palavra.

Buscando nos distanciar da figura docente do projeto “Ler o mundo”, tomamos como referência o diálogo abaixo, com um aluno do Grupo 9, em que o aluno descreve, com suas

¹¹⁷ Tradução nossa. Texto original: *Au total, l'intérêt du concept d'« effet maître » réside dans le fait qu'il permet de s'extirper d'une culture de la fatalité sociale, au profit de celle d'une responsabilité pédagogique élargie. Il s'intéresse à la réussite in situ des élèves, un défi qui mobilise au premier chef la recherche en sciences de l'éducation.* (BEDIN e BROUSSAL, 2012, p. 3)

palavras, o Efeito-mestre, bem como o Efeito Pigmaleão. Em certo ponto da Roda de Conversa do Grupo 9, os alunos dizem que o projeto é melhor do que as aulas regulares. Quando questionados “melhor em quê?” os alunos respondem “em tudo”, evidenciando enorme dificuldade em analisar a situação. A professora insiste na pergunta, e os alunos respondem que no projeto há música e as atividades são fáceis. Então a aluna Lira afirma que “se fosse pra ficar na sala ou aqui eu ia ficar só aqui, eu não ia voltar para a escola nunca”, porque “lá é chato” e “aqui é melhor”. A aluna não foi capaz de explicar “melhor em que”, resumindo sua resposta a “em tudo”. Para auxiliá-los, a professora propõe: “então vamos separar a aula em algumas partes, a aula tem colegas, tem professor, tem o assunto, tem a sala, tem muitas coisas”. Analisam-se primeiro as diferenças referentes aos colegas, que se resumiram à quantidade de alunos e nas características deles. Depois, quanto à professora, os alunos começaram apontando a quantidade de professores, mas novamente caíram na resposta “aqui é mais legal em tudo”. Em seguida, levantam as características e atitudes dos professores das aulas regulares: gritam, xingam, são impacientes. Depois de um silêncio inconclusivo, a psicóloga começa a abordar a questão sob outro aspecto, o que desencadeou uma explicação por parte do aluno James, que deixa clara a forma como os alunos se projetam nos professores, atribuindo a eles um papel muito marcante no processo de ensino-aprendizagem. A pergunta intermediária, feita pela professora, buscava verificar a influência dos colegas no comportamento descrito pelo aluno. As ideias de “força de fora” e “força de dentro” foram imagens criadas pela professora para conduzir diversas conversas com os alunos ao longo do ano, fazendo referência à influência externa (força de fora) em oposição aos valores, virtudes e atitude individuais, independentes (força de dentro).

Psicóloga R – **vocês são diferentes aqui e lá na sala?** [tem diferença?]

James – **[sim], um pouco**

Psicóloga R – o que que é essa diferença, como que você é aqui e como você é na sala de aula?

James – porque **aqui eu sou um aluno quieto, me desenvolvo bastante** e (pausa) também (pausa) **consigo mais aprender sobre as coisas** e (pausa longa) e **aqui eu dou respostas completas** (pausa longa) e **lá eu sou** (pausa) **bagunceiro, não sento, não fico quieto**, e num (pausa) e **não faço muito as atividades** e **[não dou respostas completas]**

Lira – [eu também, fessora]

(silêncio)

Psicóloga R – por que que isso acontece?

James – ah, não sei, porque lá tem muitos... vários amigos meus que participam do projeto ficam lá e eu...

Lira – (incompreensível)

(silêncio)

Érica – e eu (pausa)

James – aí eu bagunço com eles

Érica – aí você vai atrás deles

James – sim

Érica – **então se eles estivessem aqui, aqui também você ia ser um aluno diferente?**

James – **não** (pausa) **ia ser o mesmo que eu estou sendo**

Érica – uai, mas se com os colegas ou sem os colegas aqui você ia ser igual...
 James – ah, é porque lá a sala é (incompreensível) **e os professores são muito chatos** aí (pausa) **aí dá nisso**
 Érica – entendi, **então você está falando que tem uma coisa de fora que faz uma força em você que faz você ser diferente**
 James – sim
 Érica – mas a força de dentro fica como?
 James – não sei
 Érica – ela existe?
 James – sim
 Érica – ela é forte?
 James – sim
 Érica – uai, então?
 James – **é forte aqui**
 Érica – **e o que que tem aqui que faz ela ser forte?**
 James – ah, que você é... **você é legal, é paciente** (pausa) **e ajuda**
 Érica – **aí dá mais força**
 James – **uhum**
 Érica – hum, **e lá embaixo por que que ela enfraquece?**
 James – **porque os professores são chatos, insuportáveis** (pausa) **e eles gritam muito**
 Érica – **e isso faz a força de dentro ficar fraca**
 James – **uhum**
 Érica – e na sua opinião, Clara
 Lira – **mesma coisa**
 Érica – mesma coisa, aqui você sente que você é mais forte (pausa) e lá embaixo a força [diminui] é isso?
 Lira – **[ahã]** (risos)
 (Roda de Conversa Grupo 9 Marrocos, grifo nosso)

A figura do professor, segundo o trecho acima, é determinante para estimular a “força de dentro”, que é o que incentiva o aluno a ser o que ele é, um bom aluno, ter bom comportamento, etc. E, de maneira oposta, quando o professor age de determinada maneira, que o aluno considera negativa, então a “força de dentro” enfraquece, ele se sente menos estimulado a agir positivamente e a apresentar um bom comportamento.

Francine Cicurel (2005, 2008, 2011, 2013), desenvolve, em seus trabalhos, a noção do “agir professoral”, que é

o conjunto das ações verbais e não verbais, preconcebidas ou não, que um professor coloca em prática para transmitir e comunicar saberes ou um “poder-saber” a um dado público específico em um dado contexto. [O agir professoral] comporta também as intenções, os motivos e as estratégias utilizadas. Não se limita àquilo que acontece no aqui e agora da aula, pois ele é também um projeto, uma projeção e leva em consideração o passado. (CICUREL, 2011, p. 48)¹¹⁸

¹¹⁸ Tradução nossa. Texto original: *l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans l'ici maintenant de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé.* (CICUREL, 2011, p. 48)

No âmbito dessa noção, estão conceitos como a flexibilidade comunicativa do professor, sua formação profissional, sua personalidade, entre outros, que compõem sua postura em sala, sua maneira de conduzir a aula, de gerir as interações, entre outros. Ao longo da aula, no momento em que está atuando,

o professor executa uma sequência de ações, em geral coordenadas, e às vezes simultâneas, subordinadas a um objetivo global, com uma determinada intencionalidade. Essa ação colocada em prática encontra os dizeres dos aprendizes e deve se adaptar a eles. O agir do professor tem a particularidade de provocar outras ações por parte do grupo de aprendizes, já que é necessário provocar transformações de saberes e, às vezes, de comportamentos. (CICUREL e RIVIÈRE, 2008, p. 8-9)¹¹⁹

O diálogo transcrito acima, o Efeito-mestre e a noção do “agir professoral” estão em estreito diálogo e mostram como o comportamento do aluno e o comportamento do professor se interligam em uma relação de influência mútua. A forma como o aluno se apresenta em sala de aula, seguindo ou desviando a temática proposta, aderindo, ou não, às atividades, interagindo, ou não, com seus pares, interfere na forma como o professor dará continuidade à aula, segundo seu planejamento, sua percepção das necessidades dos alunos no momento, sua própria personalidade, sua flexibilidade comunicativa, entre outros elementos que interferem em seu agir. Da mesma forma, a condução da aula pelo professor exerce influência e provoca transformações de comportamentos nos alunos, de acordo com a sua capacidade de atrair e manter o interesse deles, de chamar sua atenção e retê-la por meio de diferentes recursos: duração e natureza da atividade, postura corporal, tom de voz, recursos de humor, formas de estabelecer a interação (CICUREL, 2013), entre tantos outros elementos.

A situação de interação específica que caracteriza a sala de aula, bem como os papéis dos participantes e suas relações são uma temática de extrema relevância para a compreensão dos fenômenos encontrados no interior da sala de aula. Elas merecem muita atenção, por parte dos professores, para que a sua prática didática seja cada vez mais consciente e, conseqüentemente, mais coerente com seus preceitos e intenções ao exercer a função docente.

4.3.7 Efeitos gerais observados nos alunos pela professora

Como apresentado no Capítulo 3, no dia do encerramento do projeto “Ler o mundo”, a professora explicou aos alunos que aquela era a última aula do projeto, que se encerrou antes

¹¹⁹ Tradução nossa. Texto original: *Le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. Cette mise en action rencontre les dires des apprenants et doit s'adapter à eux. L'agir enseignant possède la particularité de provoquer d'autres actions de la part du groupe d'apprenants puisqu'il faut provoquer des transformations de savoirs et parfois de comportements.* (CICUREL e RIVIÈRE, 2008, p. 8-9)

do fim do ano letivo, devido à sua partida para a França, para “mostrar para outros pesquisadores franceses o que tínhamos feito na escola”, valorizando o projeto que havia sido realizado. Os alunos fizeram muitas perguntas, demonstrando curiosidade pelos elementos culturais que ela ia encontrar, segundo o que havia sido discutido ao longo do projeto e, principalmente, após terem conversado com o visitante francês. Foi feita uma retrospectiva das atividades realizadas no projeto, e cada aluno recebeu de presente um livro em uma língua diferente do português (cf. subseção 3.3.7). Como também já foi apresentado, os alunos perguntaram, em diversas ocasiões, qual era o melhor grupo do projeto e qual era o melhor aluno do grupo, mas a professora optou por proceder de outra maneira, de forma a valorizar todos os alunos.

O momento de presentear os alunos e destacar suas características mais marcante ao longo do ano foi feito de maneira formal e até um pouco solene. O objetivo de apresentá-lo aqui com detalhes é salientar que um dos maiores objetivos do projeto era que cada aluno vencesse a si mesmo, e não aos outros, no sentido de se transformar, superar suas dificuldades e barreiras para seu desenvolvimento. O projeto não era uma competição, mas uma oportunidade de avanço de cada um, nos aspectos que lhe fossem possíveis, a partir dos estímulos recebidos. Avaliamos que esse objetivo foi atingido por todos os alunos, em pelo menos um aspecto, e foi o que a professora buscou mostrar para eles, nomeando esse avanço individual.

Como encerramento da seção dedicada aos efeitos gerais do projeto na educação integral dos alunos, apresentamos os traços que pelos quais cada aluno se destacou, na visão da professora (Quadro 14).

Quadro 14 – Características marcantes nos alunos ao longo do ano

Grupo	Aluno	Característica
Grupo 1 - Suíça	Yohanna	responsabilidade
	Fernando	interesse, presença e participação
	Isabel	envolvimento
	Henrique	postura respeitosa
Grupo 2 - Austrália	Bianca	compromisso
	Sakaki	interesse
	Pietra	perseverança
	Acsa	coragem
	Moisés	esforço
	Sasuke	dedicação
Grupo 3 - Alemanha	Mia	maturidade de ouvir e falar
	Mel	desejo de participar
	Muxa	responsabilidade
	Maia	capacidade de refletir e de se expressar
	Sol	participação e presença
Grupo 4 - Portugal	Bruna	contribuição com a aula dada
	Lorena	entrega e interesse
Grupo 5 - Colômbia	Sophia	paixão pela língua, habilidade e raciocínio linguístico
	Manuela	alegria, vontade de fazer tudo ficar bom
	Amanda	desejo de aprender, entrega
Grupo 6 - Japão	Ana Paula	amizade, respeito e companheirismo (o grupo se mostrou muito coeso, destacando-se conjuntamente nessas três características)
	Kaich	
	Maria Antonieta	
Grupo 7 - Egito	Ize	responsabilidade
	Jonathan	disposição para o diálogo
	Rebeca	coragem, vencer a si mesma
	Clery	desejo de melhorar
Grupo 8 - Rússia	Nina	esforço
	Janaína	perseverança
	Hinata	dedicação
Grupo 9 - Marrocos	Lira	coragem
	James	habilidade com as línguas
	Roger	postura, comportamento
Grupo 10 - Senegal	Jadira	inteligência
	Victor	participação
	Nymar	coragem
	Cristiano	esforço
	Nara	perseverança
Grupo 11 - México	Odete	interesse, entrega
	John	curiosidade
	Luck	vontade de entender as coisas e o mundo

Fonte: elaborado pela autora

As características destacadas dizem muito mais respeito a elementos abstratos, de postura e atitudes, do que dos saberes propriamente ditos, relativos à performance / ao desempenho escolar e ao conhecimento adquirido.

Os avanços e efeitos do projeto “Ler o mundo” no campo dos saberes, das atitudes e das aptidões serão apresentados, discutidos e analisados na Parte II, a seguir.

Parte II – Os três campos: saberes, atitudes e aptidões

No Capítulo 2 desta tese (cf. subseção 2.2.5), foi feita uma apresentação do CARAP, o quadro de referência para as abordagens plurais. Os descritores presentes no CARAP indicam os recursos que podem ser desenvolvidos pelos aprendizes, quando eles vivenciam o processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio de práticas didáticas baseadas nas abordagens plurais. O objetivo final do desenvolvimento desses recursos é o fortalecimento da competência plurilíngue e intercultural do aprendiz.

Esta Parte II do Capítulo 4 se dedica à análise e à discussão das contribuições e efeitos do projeto “Ler o mundo” nos campos dos saberes, das atitudes e das aptidões, nesta ordem (em referência direta aos campos do CARAP: *saberes, saber-ser e saber fazer*). Destaca-se que a classificação em um dos três campos de algumas situações analisadas não é uma tarefa de simples realização. Os campos se misturam, já que determinado saber construído é expresso na aptidão do aluno para realizar determinada tarefa e desencadeia uma atitude em face da língua trabalhada na tarefa, por exemplo. Assim, os exemplos analisados são classificados segundo a preponderância e o foco que se desejou dar para cada um dos campos.

Antes de passar à análise em si, voltamo-nos a Candelier (2003c), quando o autor afirma que “a adesão intelectual à abordagem de despertar para as línguas é predominante e frequentemente repousa sobre a constatação de que essa abordagem está em coerência e complementaridade com os outros conteúdos aprendidos em sala¹²⁰” (CANDELIER, 2003c, p. 32), e é exatamente isso que se observa no comportamento dos alunos e será apresentado e discutido em mais de um exemplo analisado nesta Parte II. A declaração da aluna Janaína deixa clara essa percepção:

Janaína – algumas coisas que você passou aqui eu não sabia (incompreensível) me ajudou na aula de geografia (Roda de Conversa Grupo 8 Rússia).

¹²⁰ Tradução nossa. Texto original: *L’adhésion intellectuelle à l’approche d’éveil aux langues est prédominante, et repose souvent sur la constatation qu’elle est en cohérence et en complémentarité avec les autres apprentissages de la classe.* (CANDELIER, 2003c, p. 32)

No início do ano, houve alunos que me perguntaram “você é professora de que?”, já que, nas aulas, eram utilizados mapas, havia referências à história do Brasil, mas, ao mesmo tempo, os alunos liam textos e trabalhavam sobre as línguas. A compreensão da interdisciplinaridade e da relação estreita entre diferentes disciplinas escolares foi um desafio para eles, que estão habituados a uma compartimentalização do conhecimento, concretizado na forte separação entre as disciplinas da escola. Nesse sentido, um professor respondente¹²¹ afirma, no Questionário sobre os alunos:

Considero que o projeto foi válido e de grande contribuição pedagógica e didática **por ser intertextual, dialogando com outras disciplinas como Geografia, Artes, História e Português. O projeto contribuiu na ampliação do conhecimento de mundo** através do viés das línguas estrangeiras, que foi o fio condutor de todo este processo.
(Questionário sobre os alunos)

Com essa visão de interdisciplinaridade e “ampliação do conhecimento de mundo”, que são elementos importantes encontrados nesta parte, passamos à análise dos efeitos do projeto sobre os alunos, nos campos dos saberes, das atitudes e das aptidões.

Para facilitar a leitura dos trechos que se seguem, rememoramos a cronologia da utilização dos instrumentos de geração de dados (cf. Figura 4, seção 3.4): as notas do Diário reflexivo foram tomadas ao longo de todo o ano, pela professora; as aulas dadas pelos alunos do projeto aconteceram no mês de setembro (penúltimo mês do projeto), e Autoavaliação dessa atividade foi feita na aula subsequente; as visitas dos estrangeiros aconteceram no fim de setembro e no início de outubro; as Rodas de Conversa aconteceram na penúltima aula do projeto, em meados de outubro.

4.4 Campo dos saberes¹²²

O campo dos saberes caracteriza-se, segundo o CARAP, pelas construções cognitivas dos alunos, neste caso, a partir do contato com as línguas ao longo das aulas e vivências oferecidas a eles pelo projeto “Ler o mundo”. As categorias que compõem este campo são:

- 1) diversidade linguística e cultural do mundo;
- 2) conhecimentos de ordem linguística, histórica e evolução das línguas;
- 3) conhecimentos gerais e de mundo.

¹²¹ A equipe docente do 6º ano da EMSLC no ano de 2018 era composta por homens e mulheres. Tendo sido o questionário respondido de forma anônima, adotaremos a expressão “professor respondente”, sem distinção, para nos referirmos a eles.

¹²² Relativas ao campo dos *Savoirs*, do CARAP.

A primeira está em estreita relação com a *Seção V. Pluralidade, diversidade, multilinguismo e plurilinguismo* e com a *Seção XII. A diversidade das culturas*, enquanto a segunda está diretamente relacionada às *Seções I. A língua como sistema semiológico, II. Língua e sociedade* e *IV. Evolução das línguas*¹²³.

A primeira e a terceira são claros efeitos das atividades de despertar para as línguas e dos contatos com os visitantes estrangeiros (Etapas 2 e 5 do projeto), enquanto a segunda foi mais marcadamente construída a partir das atividades de intercompreensão (Etapa 3 do projeto).

4.4.1 Diversidade linguística e cultural do mundo

Esta categoria se refere aos conhecimentos construídos pelos alunos acerca da existência de outras línguas e culturas no mundo e da sua diversidade. A construção desses conhecimentos se deu ao longo de todo o ano letivo, mas a descoberta da diversidade linguística ocorreu com mais expressividade no início do ano, por meio das primeiras atividades, referentes à línguas dos países da Copa do Mundo. Por sua vez, a descoberta da diversidade cultural foi mais marcante no final do ano, por meio do contato com os visitantes estrangeiros.

Esta nota do Diário reflexivo dá uma ideia geral dos conhecimentos manifestados pelos alunos acerca da diversidade linguística, antes do início da realização do projeto. O registro se refere à interação da professora com as turmas de 6º ano, no momento do convite para participar do projeto “Ler o mundo”:

Expliquei que, ao longo do Projeto “Ler o mundo” em 2018, faríamos atividades diferentes, usando recursos diferentes, como músicas, filmes, e que o enfoque seria em algumas línguas estrangeiras. **Quando perguntei quais línguas estrangeiras eles conheciam, as principais respostas que obtive foram: inglês, francês e espanhol. Alguns alunos disseram italiano, japonês, chinês.** E, para minha surpresa, **alguns poucos responderam latim.** Note-se que **o professor de Língua Portuguesa já apresentou, brevemente, o latim como a origem comum das línguas românicas.**

(Diário reflexivo, 27/02/2018)

Não foi objeto deste trabalho a verificação aprofundada da biografia linguística dos alunos, de forma a saber as razões que os fazem indicar tais línguas. A pergunta “que línguas estrangeiras eles conheciam” buscava identificar as línguas das quais eles já tinham ouvido falar, para observar a extensão da consciência da diversidade linguística de que os alunos

¹²³ Tradução nossa. Texto original: *Section V. Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme*
Section XII. La diversité des cultures
Section I. La langue comme système sémiologique
Section II. Langue et société
Section IV. Évolution des langues

dispunham e para dimensionar quão novas seriam as informações e experiências proporcionados pelo projeto. Encontramos, nesse momento, inglês, francês, espanhol, italiano, japonês, chinês e latim, como respostas.

Então, neste trecho da Roda de Conversa do Grupo 3, realizada no final do ano, verifica-se uma mudança no sentido da ampliação desse conhecimento:

Maia – é difícil por causa que eu não conhecia esses... a maioria desses países eu não conhecia e nem ouvido falar, então era difícil... por causa que tem uns países que é fácil, tipo **a Alemanha, é alemão, é fácil, porque é bem parecido, mas tem outros países que não tem nada a ver, a língua com o...** o (incompreensível)

Érica – tipo, qual que foi a mais difícil de todas, você lembra? (pausa) **(Maia procurando)** vocês lembram qual que foi a que ninguém estava conseguindo encontrar?

Sol – foi, **acho que foi Irã**

Mel – esse aqui, ó

Érica – a do Irã. Como que chama a língua falada no Irã?

Mel – **farsi**

(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha, grifo nosso)

Nem o alemão nem o farsi tinham sido citados pelos alunos, quando questionados pela primeira vez a esse respeito. Agora, no fim do ano, as alunas apontam essas línguas e explicitam a maior facilidade que tiveram para criar algumas associações entre alguns países e línguas faladas em seu território, como é o caso de alemão-Alemanha, apresentado pela aluna Maia. O farsi, por outro lado, apresenta a dificuldade de não apresentar semelhança na forma da palavra com o país onde a língua é falada (Irã). Ainda assim, as alunas são capazes de recuperar o conhecimento construído. A aluna Sol é capaz de apontar o país, enquanto Maia e Mel recorrem ao caderno e apontam (“esse aqui, **ó**”), antes de dar a resposta. A necessidade de consulta ao material não invalida o conhecimento das alunas. Sendo o farsi uma língua pouco presente no Brasil e que não foi trabalhada no projeto, é compreensível que as alunas não tenham memorizado o nome da língua, mas elas demonstram claramente que sabiam a que a professora referia quando perguntou “vocês lembram qual que foi a que ninguém estava conseguindo encontrar [no dia em que realizamos a atividade]?”.

Neste aspecto, também houve a desconstrução da noção de *um país/uma língua*. A atividade “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018” foi a principal responsável por essa desconstrução, que se mostra completa, pelos enunciados apresentados pelos alunos:

Érica – por que que foi difícil?

Kaich – [colar, tem que cortar,] ficar cortando as palavra, colocando, colando
Maria Antonieta – [eu não sabia que...] [porque (pausa) alemão]

Érica – [mas foi difícil] cortar e colar ou foi difícil saber onde colar cada uma

Todos – **saber onde colar**

Maria Antonieta – **alemão, eu pensei que falava só na Alemanha**

Érica – ahn

Maria Antonieta – **e fala na Bélgica, fala na Suíça, fala na Alemanha**, fala... só, né (risos)

Kaich – ó, no ale... **na Suíça fala alemão, francês, italiano, romanche** (pausa) **na Bélgica, francês, alemão e holandês**, na Tunísia eu não coloquei, no Egito é árabe (sílabas tônicas no “ra”), Marrocos [e árabe também]

Maria Antonieta – **[pra mim, um país falava só uma língua]**

Ana Paula – **[também]**

(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Aqui os alunos demonstram ter atingido os seguintes saberes, almejados pelas abordagens plurais, indicados no CARAP:

K 5.6.1 Saber que não se deve confundir o país e a língua

K 5.6.1.1 Saber que frequentemente há °várias línguas em um mesmo país / uma mesma língua em vários países¹²⁴ (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 28)

No Questionário sobre os alunos do projeto, as respostas dos outros professores do 6º ano também dão indícios de que os alunos construíram esse conhecimento acerca dos países que são faladas línguas conhecidas por eles, como se verifica abaixo. As respostas são de dois respondentes diferentes.

Os alunos falavam com você sobre o Projeto “Ler o mundo”? Se foi “sim”, em quais termos eles falavam?

“Comentários a respeito de outras línguas, que estavam aprendendo palavras em Francês, Espanhol e Italiano, **bem como países que nem conheciam que tinham uma dessas línguas como línguas oficiais.**”

“Aluna como a Hinata, se mostrava empolgada com o trabalho e a maioria estava envolvida **por ter recebido informações de outras línguas e de pessoas de outras nacionalidades.**”

(Questionário sobre os alunos, grifo nosso)

A segunda resposta também faz referência a “pessoas de outras nacionalidades”, em referência aos visitantes que participaram da Etapa 5 do projeto “Ler o mundo”. Por sua vez, os alunos também se expressam quanto a essas “informações de pessoas de outras nacionalidades”. Por um lado, destacam a expressão oral do visitante, que é um elemento que chama a atenção dos alunos nesse possível primeiro ou um dos primeiros contatos com um falante não-nativo de português.

Érica – foi legal? vocês acharam legal, que que vocês gostaram mais?

Odete – **o jeito que ele fala**

Érica – que que tem o jeito que ele fala?

Odete – **ah, é legal, engraçado**

(Autoavaliação da aula dada Grupo 11 México, grifo nosso)

Os alunos destacam, ainda, traços da personalidade do visitante e parecem felizes pela oportunidade deste contato, especialmente Ana Paula, quando ela responde que gostou de

¹²⁴ Tradução nossa. Texto original: *K 5.6.1 Savoir qu'il ne faut pas confondre le pays et la langue*

K 5.6.1.1 Savoir que bien souvent, il y a °plusieurs langues dans un même pays / une même langue dans plusieurs pays°

“quando ele fala com a gente”, indicando que a simples possibilidade do contato e da conversa para ela foi um acontecimento positivo.

Érica – e o que mais vocês gostaram?
Ana Paula – **quando ele fala com a gente**
Maria Antonieta – **ele é espontâneo**
Érica – e o que você quer dizer com isso?
Maria Antonieta – **que ele é alegre**
(Autoavaliação da aula dada Grupo 6 Japão)

Por outro lado, os alunos destacam elementos culturais apresentados pelo visitante:

Érica – uma coisa que vocês lembram
Janaína – que **lá eles não comem misturado igual aqui**
Érica – muito legal isso, né, imagina, colocar só alface e tomate, aí come, aí depois põe arroz, aí depois come, deve ser estranho, né
Nina – eles... o povo de lá, eles também (inaudível)
Érica – diferente do nosso, né
Nina – **a música também é diferente**
Hinata – **parece que tem bastante rap lá**
(Autoavaliação da aula dada Grupo 8 Rússia, grifo nosso)

Os elementos culturais mencionados pelas alunas são referências precisas às informações dadas pelo visitante francês: “isso de colocar tudo junto no prato, na França isso não existe” e “na França tem rap, vários tipos de rap, mas tipo funk, não.” (Visita 19/09/2018).

4.4.2 Conhecimentos de ordem linguística, histórica e evolução das línguas

No que se refere aos conhecimentos de ordem linguística, são apresentados dados referentes ao aprendizado concreto de palavras em outras línguas, bem como a conhecimentos de natureza histórica, tanto externa, quanto interna – neste caso, em referência à evolução das línguas.

De maneira ampla, e no âmbito discursivo, os alunos declaram ter aprendido línguas e mostram ter consciência deste aprendizado, como mostram os trechos abaixo, referentes à mesma aluna:

Grupo 6 Japão: Ana Paula disse hoje: "quantas coisas nós aprendemos este ano! Só este ano!"
(Diário reflexivo, 01/08/2018)

Ana Paula disse: “nós já aprendeu duas línguas! Faltam (pausa) algumas.”
(Diário reflexivo, 17/08/2018)

Psicóloga R – você gostou da língua espanhola?
Ana Paula – uhum (pausa) **antes eu nem sabia**
Psicóloga R – **agora você já sabe**
Ana Paula – **uhum**
(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Além de expressar essa percepção de ter aprendido novas palavras e conhecimentos, no espaço do projeto, os alunos falam com os outros professores sobre isso. À primeira questão

do Questionário sobre os alunos, “Os alunos falavam com você sobre o Projeto “Ler o mundo”?”, há 70% de respostas afirmativas e 30% de respostas negativas. Desse resultado depreende-se um alto índice de adesão ao projeto, na medida em que há a transposição do espaço-tempo da aula, e os alunos continuam falando sobre o tema, levando o projeto para outros espaços, tempos e atores da escola.

Na sequência, o Questionário sobre os alunos perguntava “Se sua resposta foi “sim”, em quais termos eles falavam?”. As respostas dos professores apontam para os conhecimentos construídos pelos alunos:

“Sobre estudar outras línguas.”
“Eles comentavam principalmente sobre como e o que estavam aprendendo.”
“Comentários a respeito de outras línguas, que estavam aprendendo palavras em Francês, Espanhol e Italiano.”
“Falavam mais sobre os conhecimentos adquiridos, principalmente palavras novas, expressões, cumprimento, etc.”
(Questionário sobre os alunos)

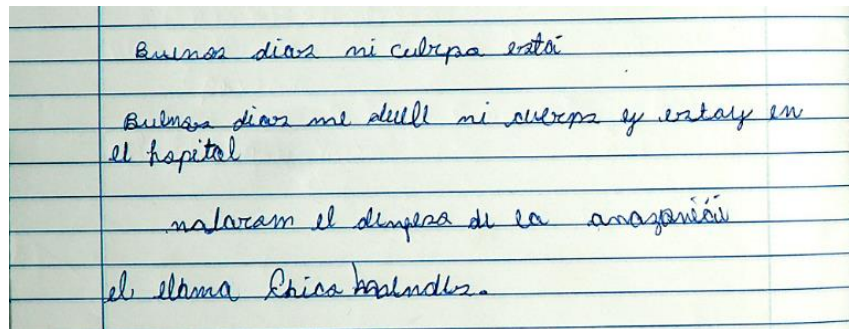
Os dados apresentados são de natureza discursiva e traduzem as crenças e representações criadas pelos alunos sobre si mesmos e sobre o projeto. São representações positivas, que retratam um avanço na esfera do conhecimento. Observa-se também, na prática, que os alunos aprenderam palavras e expressões em outras línguas e são capazes de reproduzi-las, como se verifica nos diálogos abaixo. Esses dados são de natureza linguística e refletem a participação dos alunos nas interações espontâneas.

Érica – mas teve alguma coisa que você aprendeu que você falou “nossa, eu nunca tinha pensado nisso” ou “nossa, eu não sabia disso”, que você acha que você não vai esquecer (pausa) tem alguma coisa ou não teve nada?
John – uma coisa assim tinha (pausa) **a escola em árabe**
Érica – ah, e como é que é?
John – **ahn?**
Érica – como que é?
John – **ah, eu tenho...**
Odete (alto) – **mádrace**
(Roda de Conversa Grupo 11 México, grifo nosso)

Maria Antonieta – ah aqui, e das profissão
Érica – como que é a frase em italiano?
Maria Antonieta – **io da grande voglio fare il... eu vou ser (pausa) la dottoressa**
Érica – muito bem, muito bem, chique, [então ag...]
Ana Paula – [a gente] até fez o desenho, né, fessora?
Érica – fizemos o desenho, é verdade
Kaich – **io da grande voglio fare il soldato**
(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Em um dos grupos, como os alunos estavam demonstrando uma boa compreensão do conteúdo e muito interesse pelo uso das línguas, a professora propôs que eles utilizassem os conhecimentos em espanhol já adquiridos até o momento e produzissem alguma frase. A Figura 10 mostra a produção do aluno Kaich, do Grupo 6:

Figura 10 – Produção em espanhol



“Buenos días mi cuerpo está / Buenos días me duele mi cuerpo y estoy en el hospital / Mataron el defensor de la amazonia / El llama Chico Mendes.”

Fonte: dados da pesquisa

A produção do aluno faz referência a Chico Mendes, personagem cuja biografia foi trabalhada na aula “Espanhol 3 - Chico Mendes / música ‘Cuando los ángeles lloran’, de Maná”. Os alunos tiveram contato com a língua espanhola por meio dos cumprimentos escritos pela professora no quadro, pelos textos lidos nas atividades de IC e por palavras e expressões isoladas, solicitadas pelos alunos. Este último é o caso da construção “me duele X”, que o aluno utiliza. Note-se que a frase anterior está incompleta, porque o aluno havia começado a escrever, mas não conhecia o verbo “doer”, então, a partir da apresentação da estrutura “me duele X”, ele reescreve e consegue construir o restante da frase. O aluno lança mão de seus conhecimentos linguísticos em português, sobre a estrutura sintática, por exemplo, e é capaz de produzir três sentenças inteligíveis em espanhol.

Outro momento de demonstração dos conhecimentos construídos pelos alunos é uma espécie de “verificação” dos conhecimentos, feita durante uma das visitas, a que os alunos respondem muito bem, tanto no sentido pt->outra língua, quanto no sentido outra língua->pt:

Christian – o que quer dizer buenos días?
Alunos – **bom dia**
Christian – e bienvenidos?
Alunos – **bem-vindos**
(...)
Érica – como que é bom dia em árabe?
(...)
James – **Sabahh el kheir**
(Visita 19/09/2018)

É interessante notar que alguns alunos não foram capazes de construir de maneira sólida o conhecimento, mas avançaram pequenos passos, como é o caso de Amanda, que ainda associa a grafia à pronúncia da língua portuguesa, e de Isabel, como se lê abaixo:

Érica – legal, você adorou esse, né? (risos da Amanda) que bom. Fala sua profissão em italiano pra (nome da psicóloga)
Amanda – **l'atri[s]e**
(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia, grifo nosso)

Isabel – eu só tenho, eu só sei falar “ontem” e “hoje” em espanhol
Érica – Como é que é?
Isabel – Acho que é **iaye**
(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça, grifo nosso)

Isabel diz “iaye” no lugar de “ayer”. Nota-se que ela se aproxima, tanto no aspecto sonoro, quanto na extensão da palavra/número de sílabas. Os dois exemplos acima evidenciam conhecimento ainda não consolidado, mas em construção.

Ainda no âmbito dos conhecimentos em construção, é relevante observar a diferença entre o ritmo de aprendizado dos alunos, bastante clara no trecho a seguir.

Érica - Em que língua que é buongiorno?
Isabel – **acho que é francês**
Érica – não... em francês você sabe falar, bonjour
Henrique – italiano
Fernando – italiano
Érica – in italiano, não é? E em francês?
Henrique e Fernando – bonjou
Érica – E em espanhol
Todos – buenos días
Érica – E em inglês?
Henrique – good morning
Fernando – good morning
Érica – E em alemão?
Henrique – goodin everen...
Érica – guten...
Henrique – morgen
Érica – guten morgen
(Roda de Conversa grupo 1 Suíça, grifo nosso)

Neste trecho, a aluna Isabel dá uma resposta incorreta à primeira pergunta, e os colegas Henrique e Fernando apresentam a resposta correta. Quando a professora pede a confirmação sobre a resposta em língua francesa, apenas os dois alunos dão a resposta, repetindo a palavra que a professora acabara de dizer. Na sequência, quando a professora pergunta sobre a língua espanhola, os três alunos respondem. Em seguida, sobre a língua inglesa, Henrique responde corretamente, Fernando repete a resposta do colega, e Isabel não se manifesta. Quanto à língua alemã, Henrique dá uma resposta incorreta e os outros dois alunos não se manifestam, nem para repetir a resposta do colega. Essa progressão evidencia a importância da formação de grupos heterogêneos para a construção coletiva do conhecimento, segundo a noção de ZDP, como propõe Vygotsky (2001): sem que seja necessária a participação da professora, Fernando recupera um conhecimento com o qual ele já teve contato, por meio da resposta correta do colega Henrique.

A sequência do diálogo acima é apresentada abaixo, e passamos, então, a analisar os conhecimentos construídos sobre as noções de família linguística e evolução da língua:

Érica – guten morgen, por que que parece good morning? **Porque o alemão e o inglês são línguas...**

(silêncio)

Érica – ir...

Todos – mãs. **Irmãs.**

Érica – **irmão, igual o português, o...**

Henrique – **português de Portugal**

Isabel – **espanhol, francês**

Érica – **espanhol, francês e italiano**

Psicóloga R – nem sabia que tinha irmãos nessa história toda

Érica – tem irmãos, tem primos¹²⁵, o inglês e o alemão são o que do português?

Henrique – **primos**

Érica – primos. E o russo, o árabe e o japonês?

Isabel – são primos também?

Érica – **não, eles são vi...**

Todos – **zinhos**

Érica – vizinhos, eles moram cada um numa casa diferente

Henrique – **fica lá na Ásia**

Érica – fica lá na Ásia, exatamente. Tem mais alguma língua que a gente sabe falar bom dia?

Henrique – em árabe

Érica – ah, a gente aprendeu em árabe, como é que é?

Henrique – **sa'ala**

Érica – Sabahh...

Henrique – **Sabahh el meder**

Érica – el kheir

Henrique – el kheir. tsc

Érica – Sabahh el kheir

(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça, grifo nosso)

Novamente fica clara a diferença entre o aprendizado construído pela aluna Isabel com relação aos colegas. E, no último trecho do diálogo, surge um novo elemento, ainda não consolidado por Henrique: a expressão “bom dia” em árabe. Entretanto, aquela era uma expressão que o aluno já conhecia, e isso fica claro quando, em sua última resposta, ao finalmente repetir a resposta correta, que ele não conseguiu dar, mas repete da professora, Henrique faz “tsc”, indicando a insatisfação por não conseguir lembrar de algo que ele supunha já saber, ou de que deveria se lembrar.

Na primeira parte deste trecho, os alunos explicitam seus conhecimentos sobre parentesco linguístico, famílias linguísticas, e o aluno Henrique ainda dá uma precisão sobre a localização dos países em que as outras línguas são faladas (“lá na Ásia”).

No mesmo sentido, os alunos do Grupo 7 demonstram conhecimento construído sobre a noção de família linguística:

¹²⁵ Para promover a compreensão da noção de famílias linguísticas, usando o recurso visual do “Diagrama das Línguas”, a professora apresentou as línguas de mesma família como “irmãs”; línguas de outras famílias da família Indo-europeia, como “primas” do português; e, por fim, as outras línguas, não pertencentes ao tronco Indo-Europeu, chamou-as “vizinhas”.

Diálogo na aula de hoje:

Ize: “isso é italiano? Mas por que parece espanhol?”

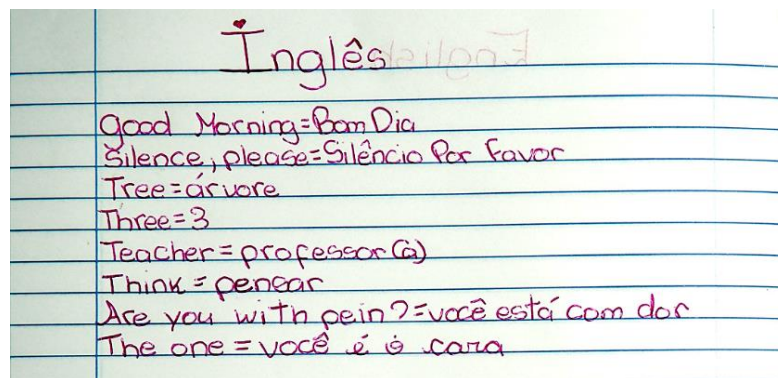
Érica: “a resposta está no Diagrama das Línguas, vamos abrir para ver.”

Jonathan e Rebeca: “porque são irmãs”.

(Diário reflexivo, 21/08/18)

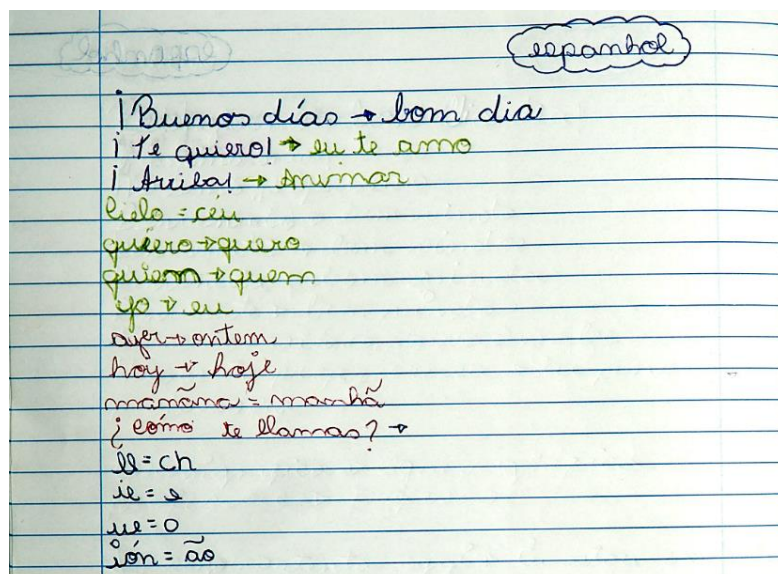
A partir de meados de abril, a professora propôs aos alunos a criação de um “dicionário” individual, em que eles teriam a liberdade de registrar as palavras e expressões que desejassem, na(s) língua(s) que desejassem. Este recurso foi uma forma de ensinar uma nova estratégia de aprendizagem, ainda que isso não tenha sido explicitado para eles. As Figura 11 e Figura 12 são exemplos de páginas do “dicionário”, que foi construído nas páginas finais do caderno de cada aluno.

Figura 11 – Exemplo 1 de “dicionário”



Fonte: dados da pesquisa

Figura 12 – Exemplo 2 de “dicionário”



Fonte: dados da pesquisa

Como se observa nas figuras, o recurso do dicionário contribuiu para que os alunos memorizassem palavras, expressões e informações linguísticas sobre as línguas. O recurso serviu de suporte em diferentes situações. A repetição das informações também foi um recurso explorado, nesse sentido, porque recorrer ao dicionário significava ter contato novamente com aquelas formas linguísticas. O resultado pode ser observado no trecho do diálogo abaixo, ocorrido no final do ano:

Érica – cadê o dicionário? que ela quer aprender uma coisa de inglês, elas estão colocando ali é italiano
Muxa – help é inglês, help é inglês, né? socorro
Érica – que que tem em inglês?
Muxa – help, fessora, **help em inglês é socorro**
Mia – let's... let's go to school
Érica – isso, põe esse lá
Mia – ahn?
Érica – põe esse lá, que esse é legal, foi uma das primeiras coisas, não foi, que a gente aprendeu?
Mia – **let's go to school, let's go to school**
Psicóloga R – o que significa isso?
Mia – **vamos para a escola?**
Érica – Sol, que que você escolheu aí?
Psicóloga R – **vocês estão desentolvidos, né?**
(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha, grifo nosso)

Neste trecho, os alunos se apoiam nas anotações do dicionário, para transmitir seus conhecimentos para a psicóloga. Ela, por sua vez, emite sua percepção sobre a forma de os alunos transitarem entre as línguas, dizendo que eles estão “desentolvidos”. Isso demonstra que a consulta ao dicionário, naquele momento, serviu realmente de suporte, porque os alunos já haviam construído parte daquele conhecimento e conseguiam reproduzi-lo bem.

4.4.3 Conhecimentos gerais e de mundo

O CARAP não menciona este tipo de conhecimento nos descritores de recursos, uma vez que seu foco está nas questões relacionadas a línguas, cultura, identidade e interação plurilíngue e intercultural. Entretanto, é notória a importância desses conhecimentos gerais e de mundo, que os alunos diziam não ter aprendido ao longo de sua vida escolar e/ou ter encontrado de maneira significativa no projeto “Ler o mundo”.

Os alunos demonstravam não ter determinados conhecimentos de geografia, como os nomes e localização dos continentes e a situações de diversos países do mundo. Isso se verifica nesta sequência de registros do Diário reflexivo, realizados no primeiro mês de aula:

A atividade de colagem foi nível de dificuldade adequado. **Entretanto, os alunos não têm nenhuma noção: na Rússia fala... polonês? Costa Rica... croata? (...)** Passei a dar essa atividade sem o mapa *mundi*. Não estava fazendo diferença, e o tempo não estava sendo suficiente.
(Diário reflexivo, 15/03/2018, grifo nosso)

Grupo 3 – Alemanha: é o único grupo que está com o andamento normal. Dei a aula dos estereótipos. **Foi bastante difícil, parece que os alunos não sabem o que é “continente”, não têm diversas das noções geográficas que eu esperava. Eles tiveram dificuldade de acompanhar a explicação, o mapa...** e teve um momento em que começaram a dispersar, conversar... Não sei o que fazer. O Grupo 3 Alemanha é o melhor, foi o que eu percebi, e com eles foi bastante difícil. Estou imaginando a dificuldade que vai ser com as outras turmas.

As aulas não estão funcionando como foram previstas – 1 atividade por aula. Os alunos estão gastando muito mais tempo do que a previsão.

(Diário reflexivo, 20/03/2018, grifo nosso)

Grupo 3 Alemanha: **foi preciso fazer e refazer o raciocínio do mapa, continentes**, etc. decidi marcar com eles o mapa do caderno, **assinalando os continentes, porque eles não estão familiarizados.**

(Diário reflexivo, 02/04/2018, grifo nosso)

Esses registros se referem às duas primeiras atividades, “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018” e “Mapão: Os países da Copa e suas línguas”. Como consta no registro, ambas as atividades demandaram muito mais tempo do que o previsto, devido 1) ao seu grau de dificuldade, no que se refere à correspondência língua-país; 2) devido à ausência de determinados conhecimentos prévios dos alunos, como consta no registro: “parece que os alunos não sabem o que é ‘continente’, não têm diversas das noções geográficas que eu esperava”.

Fazer a marcação dos continentes antes de dar sequência à atividade foi uma forma de suprir uma necessidade encontrada no curso da realização do projeto. O resultado dessa ação foi percebido pelos alunos quanto ao valor do projeto sobre a construção de seus conhecimentos, como salienta a aluna Janaína na citação feita no início desta seção, que o projeto “me ajudou na aula de geografia” (Roda de Conversa Grupo 8 Rússia). A construção de tais conhecimentos também é comprovada nas Rodas de Conversa dos grupos 6 e 3, de que retomamos um trecho da citação da subseção acima:

Psicóloga R – por que que você gostou desse mapa?

Maria Antonieta – porque **eu não sabia, assim, falar os continentes direito e eu não sabia que a Rússia metade dela era da Europa e a outra metade era da Ásia**

(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Maia – é difícil por causa que eu não conhecia esses... **a maioria desses países eu não conhecia e nem ouvido falar**, então era difícil... por causa que tem uns países que é fácil, tipo **a Alemanha, é alemão, é fácil, porque é bem parecido, mas tem outros países que não tem nada a ver, a língua com o... o (incompreensível)**

(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha, grifo nosso)

Fica evidente na fala das alunas a distinção que fazem entre seu nível de conhecimento no início do projeto e o do final, especialmente pelas marcas linguísticas: “não conhecia e nem ouvido falar”, então “era” difícil, o que pode nos levar a deduzir que “agora não é mais, porque

agora eu já conheço”. Por outro lado, elas demonstram segurança para falar sobre os conhecimentos construídos: “tipo, a Alemanha, é alemão, é fácil, porque é bem parecido”, o que não era tão evidente para eles no início, e “a Rússia metade dela era da Europa e a outra metade era da Ásia”.

O mesmo tipo de construção de conhecimento se observa nos elementos relacionados à interação dos alunos com os visitantes estrangeiros: as informações de cunho enciclopédico tratadas nas visitas foram absorvidas pelos alunos e reproduzidas, em outros momentos. Tomando, ainda uma vez, o exemplo da aluna Maria Antonieta, acompanhamos a evolução de seu conhecimento acerca da duração do dia nos países europeus. O primeiro contato que ela teve com a informação foi na visita do visitante francês:

Christian – (...) mas aqui no planeta sempre 24h. na França é sempre 24h (...) só que a duração do dia pode variar. **No inverno, o dia é muito curto, tem [muita...] tem muita escuridão.** Neblina também, mas tem muita escuridão. **E no verão, é a noite que fica muito curta. Tem luz, tem sol, até as dez da noite, até as ONZE da noite.**

Alunos – [neblina]

Alunos – nu!

Christian – e não é noite, **às onze ainda é dia.** Então tem sempre 24 horas, mas a duração da luz e da noite, ela varia muito, muito mais do que aqui. aqui também tem uma variação, mas lá tem muito mais

(...)

Maria Antonieta – **se, no verão, fica claro até onze horas e depois escurece e clareia quantas horas?**

Christian – no verão... final de junho, por exemplo, esclarece às quatro da manhã (pausa) então a noite dura quatro horas, quatro, cinco horas (pausa) mas quanto mais você vai para o norte...

Aluno – dormir só quatro horas?

Christian – **no verão, é, é simples assim, no verão, se vocês dormem aqui, o Círculo Polar, não tem noite, o sol não se põe**

Maria Antonieta – **ah, eu quero ir pra lá**

(...)

Christian – por que isso? Por que o sol não se põe? Porque a Terra não fica sempre assim, bem direitinha, ela inclina, ela inclina, então, no verão, esta parte aqui de cima recebe muito mais sol. Se você olhar bem, agora, mesmo dando volta, ela fica sempre na luz do sol, mesmo virando, ela fica sempre na luz do sol. Mas essa aqui, abaixo, ela fica sempre na escuridão, por quê? Porque tem a inclinação. (pausa) e no inverno, é o contrário

Maria Antonieta – **e tem lugar que fica só à noite?**

Christian – sim, a parte oposta (pausa) quando é verão aqui, fica sempre de dia, e do outro fica sempre de noite. Depois, inclina, é o contrário.

(Visita 19/09/2018, grifo nosso)

Nesse diálogo, a aluna demonstra: 1) interesse, quando faz a pergunta “clareia quantas horas?”, para entender a duração da noite; 2) desejo de conhecer, experimentar e viver essa realidade, que não existe no Brasil, por meio da exclamação “ah, eu quero ir pra lá”; 3) curiosidade, mas também que acompanhou o raciocínio, com a pergunta: “e tem lugar que fica só à noite?”.

Na aula seguinte à visita, o momento inicial foi reservado aos comentários e impressões acerca da visita. E a aluna retoma o assunto, indicando seu interesse na questão. E reafirma seu desejo de viver a experiência:

Érica – e você, Maria Antonieta, o que você achou?
Maria Antonieta – **eu gostei que lá tem só quatro horas de noite** (pausa)
quero ir pra lá
Érica – pro dia ser grandão? Que que você ia fazer com tantas horas de luz?
Maria Antonieta – brincar
(Autoavaliação da aula dada Grupo 6 Japão, grifo nosso)

E, pela terceira vez, o assunto emerge, agora na Roda de Conversa, no final do ano, em momento posterior aos diálogos precedentes. Maria Antonieta retoma o assunto, como se já fosse de conhecimento de todos, mas, com a presença da psicóloga, ela explica a informação.

Érica – (...) alguém já tinha pensado em estudar OUTRA língua?
(...)
Maria Antonieta – eu já
Érica – qual?
(...)
Maria Antonieta – eu queria saber italiano
(...)
Maria Antonieta – **e quero aprender francês agora também (pausa) pra mim ver como que é o dia à noite**
Érica – [aahhh,] conta pra ela
Psicóloga R – pra ver o que?
Maria Antonieta – porque lá, quando é... lá quando é onze horas tá de dia ainda, aí a gente vai dormir é... lá pras umas meia-noite e acorda quatro horas da manhã e tá de dia [...] só tem quatro horas a noite
Psicóloga R – você não gosta de dormir?
Maria Antonieta – não
Psicóloga R – aproveitar o dia todo
Maria Antonieta – ahã
Psicóloga R – bom
(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

O que mais se destaca no diálogo é que o desejo de vivenciar a experiência promove na aluna um deslocamento em direção à língua do local em que aquela realidade existe. Seu raciocínio poderia ser explicitado por meio da seguinte sequência: ela deseja ver a noite com sol; para isso, precisa ir a um lugar onde essa realidade existe; a França é um lugar que ela sabe que isso existe; a língua falada na França é o francês, logo, ela deseja aprender francês. A língua se torna o instrumento de acesso, que pode lhe oferecer as condições para chegar a essa realidade. A aluna mostra como se apropriou do conhecimento oferecido pelo contato com o visitante francês e o incorporou no seu repertório de maneira sólida, a ponto de ela ser capaz de o reproduzir para a psicóloga.

Os exemplos apresentados nesta categoria mostram o impacto dos novos conhecimentos sobre os alunos e a maneira como eles se apropriam das informações. Tal tipo de conhecimento, entretanto, não está descrito no CARAP como recursos a serem mobilizados

pelos aprendizes em sua vivência em contexto de interações plurilíngues e interculturais. No QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), o conhecimento de mundo é uma das competências que compõem o campo dos *Saberes*. Segundo o documento,

o conhecimento do mundo (quer derive da experiência, da educação, quer das fontes de informação, etc.) engloba:

- Os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios. É de particular importância para o aprendente de uma determinada língua, o conhecimento concreto do(s) país(es) e no(s) qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes.
- As classes de entidades (concreto/abstracto, animado/inanimado, etc.) e as suas propriedades e relações (de tipo espaço-temporal, associativo, analítico, lógico, de causa/efeito, etc.) (...) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 148)

Os resultados encontrados relativos aos “conhecimentos gerais e de mundo”, que dão nome à presente categoria, estabelecem estreito diálogo com essa definição do QECR. Parece-nos útil a inserção, no CARAP, de descritores para se referir especificamente a esse tipo de conhecimento construído no campo dos *Saberes*. Essa proposta se justifica porque fica clara a importância desse conhecimento para o indivíduo, no que se refere ao fortalecimento da sua competência plurilíngue e intercultural, e ao desenvolvimento de atitudes de abertura e valorização da alteridade. Tais conhecimentos funcionam como referência para diversos elementos relacionados às culturas com as quais entra em contato e servem, ainda, para apoiar a construção de conhecimentos de ordem linguística, nos aspectos referentes à história externa das línguas (colonização, escravização, migração), que impactam na sua história interna e são elementos determinantes para a situação social das línguas.

4.5 Campo das atitudes¹²⁶

Este campo se subdivide em 5 categorias. São elas:

- 1) recepção positiva da alteridade;
- 2) busca pela alteridade;
- 3) assunção de uma identidade bi-plurilíngue;
- 4) apropriação das línguas;
- 5) autoestima.

As duas primeiras categorias se referem à relação dos alunos com o “outro”, seja outra língua, outra cultura ou o indivíduo falante de outra língua ou representante de outra cultura. As categorias refletem dois movimentos observados nos alunos: o de “receber” o outro e o de

¹²⁶ Relativas ao campo dos *Savoir-être*, do CARAP.

“buscar” o outro, que correspondem, respectivamente, à divisão explicitada nos quadros de descritores de recursos do CARAP, especificamente nas seções I e II dos *saber-ser*, apresentadas assim:

Seção I. °Atenção / Sensibilidade / Curiosidade [Interesse] / Aceitação positiva / Abertura / Respeito / Valorização° relativas às línguas, às culturas e à diversidade de línguas e culturas

Seção II. °Disponibilidade / Motivação / Vontade / Desejo° por se engajar na ação relativa às línguas / culturas e à diversidade das línguas e culturas (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 38 e 42)¹²⁷

A terceira categoria guarda relação estreita com a *Seção V. Identidade*, enquanto as duas últimas se referem à *Seção IV. Vontade de adaptação / Autoconfiança / Sentimento de familiaridade*¹²⁸.

4.5.1 Recepção positiva da alteridade

No que tange aos aspectos atenção, sensibilidade, aceitação positiva, abertura e respeito da alteridade, há manifestações claras de que, de maneira geral, os alunos apresentaram ou desenvolveram todos esses aspectos com relação às línguas trabalhadas em sala, às culturas desconhecidas e aos visitantes que o projeto recebeu.

Tomemos como exemplo a situação da aluna Sophia, de quem há registros diversificados e nos permitirá uma visão global da evolução da aluna nesse aspecto. No Questionário inicial, respondido no início do mês de março, a aluna indica “falar outro idioma” como uma das coisas que deseja saber fazer, mostrando que saber línguas é um valor para ela. Ao mesmo tempo, a aluna não assinala algumas tarefas relacionadas a idiomas, indicando que acha que não consegue nem conseguirá realizá-las um dia. Suas justificativas são apresentadas abaixo:

- ver um filme em francês: porque eu acho bem difícil
 - conversar com um estrangeiro na língua dele: porque eu não sei se um dia irei aprender
 - conhecer todos os países do mundo: porque todos os países ficam bem longe do Brasil
 - ler um texto de 1 página em espanhol: porque eu não gosto de ler textos ou qualquer outra coisa
 - viajar para o espaço: eu acho impossível
- (Questionário inicial, 4b, aluna Sophia)

¹²⁷ Tradução nossa. Texto original: *Section I. °Attention / Sensibilité / Curiosité [intérêt] / Acceptation positive / Ouverture / Respect / Valorisation° relatives aux langues, aux cultures et à la diversité des langues et des cultures (A 1 à A 6)*

Section II. °Disponibilité / Motivation / Volonté / Désir° pour s’engager dans l’action par rapport aux langues / cultures et à la diversité des langues et cultures (A 7 / A 8)

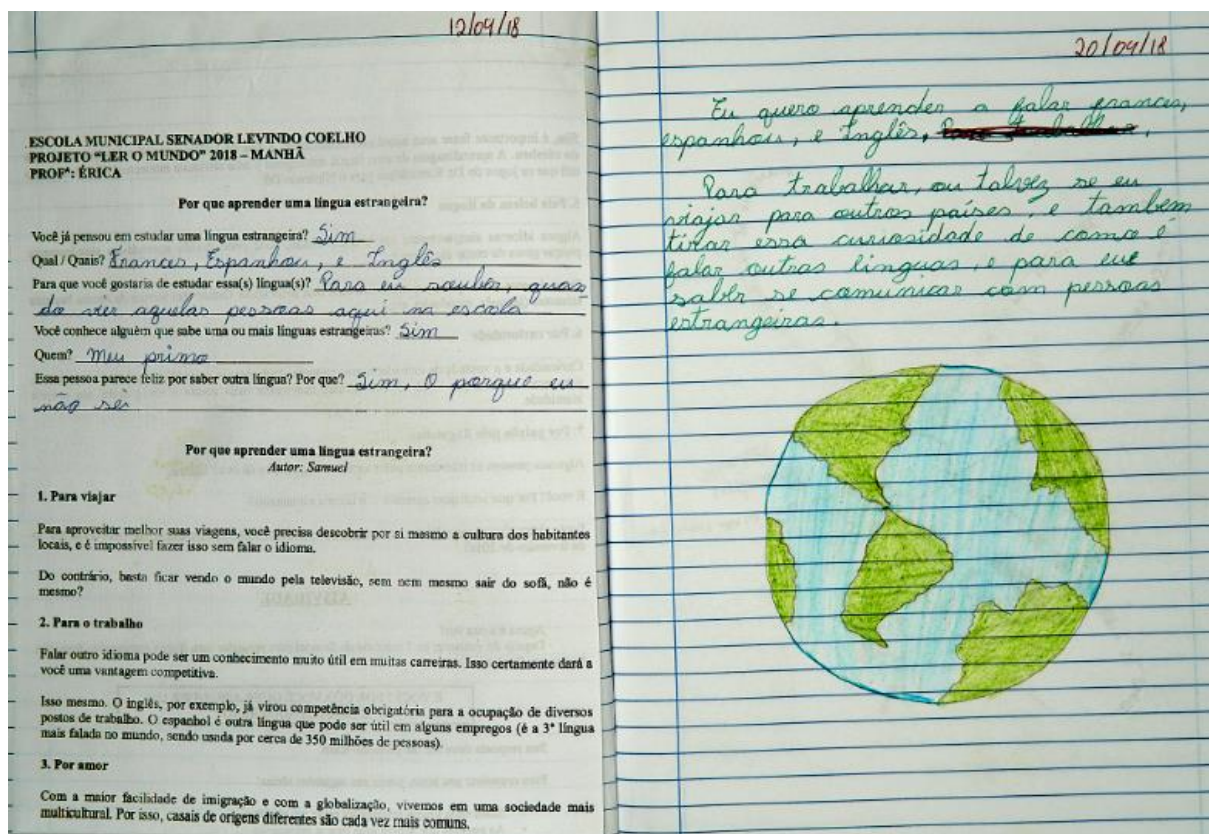
¹²⁸ Tradução nossa. Texto original: *Section V. Identité*

Section IV. Volonté d’adaptation / Confiance en soi / Sentiment de familiarité

Essas declarações iniciais da aluna situam as línguas em um lugar distante da realidade dela, e aprendê-las parece uma realidade igualmente distante, traduzida pela expressão “bem difícil”. Há uma diferença também entre o que a aluna afirma em relação à língua francesa, que parece “bem difícil” e, com relação à tarefa ligada à língua espanhola, ela se apegava à tarefa de leitura, e não no fato de ser em outra língua: “porque eu não gosto de ler textos **ou qualquer outra coisa**”, ou seja, a língua espanhola é incluída em “qualquer outra coisa” e não desperta nenhum interesse especial na aluna.

Pouco mais de um mês depois, em meados do mês de abril, ao realizar a atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?” (Figura 13), a aluna declara que deseja estudar francês, espanhol e inglês, “para saber, quando vierem aquelas pessoas aqui na escola”. A aluna se refere a jovens franceses que fizeram um estágio longo na escola no ano anterior (2017). Ela demonstra, neste momento, interesse em “conversar com um estrangeiro na língua dele”, que foi justamente a tarefa que ela não assinalou no Questionário inicial.

Figura 13 – Produção de Sophia: atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”



Fonte: dados da pesquisa

Na mesma atividade, na etapa de produção textual, Sophia escreve: “Eu quero aprender a falar francês, espanhol e inglês. Para trabalhar, ou talvez se eu viajar para outros países, e também tirar essa curiosidade de como é falar outras línguas, e para eu saber comunicar com as pessoas estrangeiras”. Nesta produção, ela retoma um elemento: a possibilidade de se

comunicar com pessoas estrangeiras na língua dela, e insere outro: a possibilidade de viajar para outros países. Essas duas ações haviam sido rejeitadas por ela no Questionário inicial.

Com o passar do tempo, Sophia passa a demonstrar outra atitude em face das línguas, especificamente o espanhol, que parece ter sido, para ela, uma grande descoberta. Os registros do Diário reflexivo explicitam essa mudança:

11/05/2018

Grupo 5 Colômbia, vídeos antes do Diagrama das Línguas – **Sophia sorriu e olhou para mim quando percebeu que estava compreendendo as palavras** (português).

16/05/2018

Grupo 5 Colômbia – Passamos à leitura do quadrinho informativo sobre a Mafalda. A Sophia foi a primeira a ler. (...) Pedi para eles sublinharem as palavras que eles achavam que sabiam o que queria dizer. Amanda fez direitinho. **Sophia sublinhou um monte de coisas** e, quando perguntei, ela falou: “desarrollado”, quando perguntei o que ela achava que significava essa palavra, **ela disse “não sei”**. **Então não sei se ela fez de má vontade, se não entendeu o comando, se estava avacalhando, se estava com vergonha por não estar entendendo e marcou qualquer coisa...** Mas isso me chamou a atenção, porque, **no final da última aula, ela me disse “professora, eu aprendi uma música em espanhol”**. Quando pedi a ela para cantar, **ela o fez, bem bonitinho, pronunciando bem algumas palavras... então ela tem interesse**. Depois, as colegas pediram, **e ela cantou de novo**. Durante a aula de ontem, ela se mostrou quieta demais, na minha opinião. **Quando chegamos na etapa de fazer as correlações entre “televisión~televisão” e “bueno~bom”, ela foi ficando mais animada e demonstrou mais interesse. Sorriu, respondeu...**

23/05/2018

Grupo 5 Colômbia, aula da música Dónde estás corazón – Sophia não parava de sorrir. A cada agudo da Shakira, ela olhava para mim. Ao final da aula, ela escreveu no Estacionamento de Perguntas: “tem alguma língua que você gosta mais que o espanhol?”

26/06/2018

Grupo 5 Colômbia – meninas **muito interessadas. Envolvidas**, pedindo para cantar, repetir, **desafiando-se a superar os limites**. Na aula do texto do Chico Mendes, Amanda perguntou se íamos cantar/ouvir de novo a música da Shakira. SIM. **Depois pediu para cantarmos de novo só o refrão**. OK. **Depois ela e Sophia queriam que cada um cantasse sem música, só o refrão, individualmente**. Inclusive a professora. **Quem quis. Só as 2 quiseram. E fizeram bonito**.

03/08/2018

Grupo 5 Colômbia – As alunas perguntaram se poderíamos ouvir a Shakira de novo. Se houver tempo, sim. Ao final do tempo, **elas cantaram sem caderno. Cantaram a música toda!**

17/08/2018

Grupo 5 Colômbia, aula da música “Le cose che vivi” – **Sophia começou muito resistente**, chegou a dizer que não queria ler. Paulatinamente, **à medida que foi conseguindo entender, foi passando a participar, falar mais alto**. E deu nota 10 para a música. **Gostou, mas não conseguiu se entregar completamente como no espanhol**.
(Diário reflexivo, grifo nosso)

Essa sequência de registros mostra a evolução da aluna Sophia, no que diz respeito à sua atitude diante das línguas com as quais teve contato ao longo do projeto. Ficam claras as reações positivas da aluna em todos os registros em que há a indicação de que ela sorri. O sorriso demonstra a alegria que experimenta dentro de si. Outra atitude recorrente é a busca pelo olhar da professora, como forma de comunicar ou compartilhar sua própria emoção. O caminho percorrido pela aluna no contato com a língua espanhola é marcado, no início, por certa resistência, como indicado no registro de 16/05/2018. Tratava-se da primeira aula com atividades de IC, e muitas podem ter sido as razões que levaram a aluna a não realizar adequadamente a atividade. A partir daí, observamos uma evolução positiva, em que a aluna se mostra totalmente atenta, sensível, interessada, aberta, aceitando positivamente e valorizando aquele novo objeto linguístico e cultural com que estava tendo contato. Nos registros seguintes, observam-se momentos posteriores em que a aluna desejou manter o contato com a música da Shakira, até o momento em que é capaz de cantá-la inteira, sem necessidade de ler a letra.

Um dos aspectos mais interessantes está no último registro, do momento em que as atividades passam a ser realizadas sobre a língua italiana e a aluna demonstra, novamente, uma postura de resistência. Não foi observada uma mudança na atitude da aluna com relação a essa língua e a consequente verificação de um movimento semelhante ao ocorrido em relação ao espanhol: partir da resistência, apresentar uma entrega paulatina e culminar em amplas demonstrações de interesse e valorização. O trabalho com a língua italiana apresentou características diferentes do que foi realizado com a língua espanhola, e isso pode justificar, em certa medida, a diferença entre as atitudes dos alunos com relação a uma e outra língua. Outras questões serão discutidas a esse respeito na Parte III deste capítulo.

Na Roda de Conversa do Grupo 5, realizada no fim do ano, a aluna também volta a tocar no assunto das línguas, apontando o espanhol como língua que ela já tinha pensado em estudar antes do projeto:

Érica – você já sabia alguma língua estrangeira antes do projeto começar?
Sophia – não
Érica – não. e quem já tinha pensado em estudar outra língua? (...) E você?
Sophia – queria espanhol
(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia)

Além disso, corroborando o registro do Diário reflexivo, quando a aula *Espanhol 2 – música “¿Dónde estás corazón?”*, de Shakira foi evocada na Roda de Conversa, a aluna responde enfaticamente:

Érica – lembra no dia que a gente leu a música da Shakira, que que você sentiu?
Sophia – **paixão**

(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia, grifo nosso)

E então, no final da referida aula, a aluna registrou sua única pergunta no Estacionamento de Perguntas: “Você gosta de uma língua mais do que a língua espanhol?”. A pergunta traduz a intensidade do sentimento que a aluna experimentou ao ter contato com a música e busca verificar, junto à professora, se existia alguma língua que pudesse proporcionar para ela emoção mais intensa do que aquela experimentada.

O caso de Sophia nos permite a verificação da evolução de uma aluna, pontualmente. Diversos outros alunos demonstraram, ao longo do ano, expressões, gestos e manifestações verbais que exprimiam sua emoção positiva em estar em contato com a língua. Alguns expressaram prazer em vivenciar a língua, lendo-a, ouvindo-a, falando-a, como se verá em alguns trechos apresentados a seguir, referentes aos alunos do Grupo 6 em diferentes momentos do ano.

Grupo 6 Japão – depois das atividades de bueno e televisión, Kaich diz: **fala mais palavras pra gente adivinhar! (empolgado)**
(Diário reflexivo, 21/05/2018, grifo nosso)

Grupo 6 Japão – Maria Antonieta, após ler toda a letra da música da Shakira: “se a gente for para lá, **a gente vai entender algumas coisas**”. Ela continuou lendo em voz alta: en el negro... (...) en la radio” -> **sorrindo, sempre**. Ao final da leitura, **com sorriso: “ai, é legal falar”**
Esse aqui eu consigo falar, ó: “Té busqué en...” – leu em português a estrofe inteira.

Agora vamos cantar de novo, tentando. Maria Antonieta: **“Eu vou tentar!” SORRISO.**

Na estrofe anterior a “te busqué en el armario...”, **ela olhou para mim, ansiosa: “ai, tá chegando”** (o refrão, que é cantado muito rápido).
“Você vai ver, Érica, na próxima aula eu vou chegar aqui cantando!”
(Diário Reflexivo, 07/06/2018, grifo nosso)

Grupo 6 Japão – estão envolvidos e aproveitando bastante. **Maria Antonieta aprendeu a música toda**. Kaich está se entregando e se permitindo viver e sentir tudo. Inclusive as colegas cantando a música.
(Diário reflexivo, 26/06/2018, grifo nosso)

Grupo 6 Japão, aula da música “Le cose che vivi” – **Maria Antonieta: “ai, é bom isso!”** eu: “isso o quê?” Maria Antonieta: “isso é italiano, né?” eu: “é”
Maria Antonieta: “o jeito de falar é legal!”
(Diário reflexivo, 17/08/2018, grifo nosso)

Nos dois primeiros trechos, os alunos demonstram entusiasmo por perceber que conseguiram acessar o texto em espanhol. Kaich pede para a professora falar novas palavras, para dar continuidade à atividade de “adivinhação”, que, na verdade, consistia na identificação dos sufixos em espanhol e na identificação da correspondência da palavra em língua portuguesa. Por sua vez, Maria Antonieta se projeta viajando para um país de língua espanhola. Esses registros mostram o prazer que os alunos estavam tendo ao entrar em contato com a língua

espanhola. As inúmeras menções de que a aluna estava sorrindo ao falar e ao agir são o principal indício desse sentimento. As afirmações “ai, é legal falar” e “Eu vou tentar!” confirmam esse prazer e são a maneira de a aluna exteriorizar seu respeito, estima e percepção positiva daquela língua. Também expressa vontade de se envolver com ela, de aprender e aperfeiçoar o que já consegue fazer, o que se comprova pela frase final “na próxima aula eu vou chegar aqui cantando!”, o que, efetivamente, se concretiza e está registrado no terceiro trecho. No último trecho, a aluna demonstra experimentar prazer em estar em contato com outra língua, agora o italiano. Para essa aluna, as atividades do projeto “Ler o mundo” reforçaram seu interesse, que ela carregava e demonstrava desde o início do ano em manifestações positivas recorrentes a tudo que se refere à língua italiana. Este registro, do mês de maio, é um exemplo de reação da aluna, neste caso, diante da atividade de assistir aos vídeos em outras línguas, na aula “vídeos e Diagrama das Línguas”:

Grupo 6 Japão, aula dos vídeos das línguas – (...) No início do vídeo em italiano, **Maria Antonieta: “ah, italiano!” SORRISO**
(Diário reflexivo, 17/05/2018)

Além de Maria Antonieta, outros alunos demonstram diversas emoções positivas provocadas pelo contato com as diferentes línguas. Alguns alunos já demonstravam interesse por línguas no início do ano, outros não fizeram referências explícitas a isso. Assim, consideramos que, se o aluno sai de uma posição neutra e passa a demonstrar uma percepção positiva da língua, há uma mudança na representação que ele tem. Os alunos não explicam por que gostam e experimentam prazer no contato com as línguas, mas falam, por exemplo, que estão se sentindo inteligentes por conseguirem ler um texto em espanhol ou em italiano:

Grupo 8 Rússia – como vocês estão se sentindo (ao fim da leitura quadro Mafalda)?
Nina: “como alguém que sabe espanhol!”
Resposta ao final da aula: “como uma pessoa que sabe falar espanhol.”
(Diário reflexivo, 21/05/2018)

Grupo 10 Senegal, aula IO DA GRANDE VOGLIO FARE... – como vocês estão se sentindo, falando italiano?
Victor: “inteligente!”, Jadira: “inteligente!”, Nymar: “é... inteligente.”
(Diário reflexivo, 08/08/2018)

Os alunos passam a gostar e criam um vínculo afetivo com as línguas, a partir do tipo de experiência que tiveram com elas, como o sucesso na realização das atividades, que contribui para a construção do sentimento de autoeficácia (BANDURA, 1997). Sendo a língua o motor da construção desse sentimento positivo sobre si mesmos, os alunos passam a se relacionar positivamente com ela. Dessa forma, é possível interpretar que a mudança nas representações das línguas por parte dos alunos se embasa majoritariamente no critério afetivo (DABÈNE, 1997) que, em uma dimensão ampla, social, são os juízos favoráveis ou desfavoráveis sobre as línguas, que se ancoram nos acontecimentos históricos e nas relações

entre os países em que ela é falada. No caso dos alunos do projeto “Ler o mundo”, o critério afetivo atua no âmbito individual, e cada aluno constrói uma imagem, positiva ou negativa, das línguas com que tiveram contato, a partir dos acontecimentos da sala de aula ao longo de seu processo de aprendizado e contato com aquela língua. Também exercem influência sobre essa imagem positiva criada pelos alunos de cada uma das línguas, as experiências das descobertas feitas por eles ao longo das aulas, evidenciando que há uma confusão entre o prazer de usar a língua e o prazer de construir novos conhecimentos. Os registros abaixo ilustram as reações dos alunos:

Grupo 7, aula da Mafalda – Ize: “ai, é bom ler assim!”
(Diário reflexivo, 11/06/2018)

Os alunos estão me parando no corredor para dizer que aprenderam a música da Shakira.
(Diário reflexivo, 29/06/2018)

Grupo 3 Alemanha – eles perguntaram muito sobre a música do Chico Mendes, se íamos cantar de novo... **e começaram a falar as partes da música. Quiseram cantar e dançar.** Todos os alunos dançaram a música! Se divertiram muito com a música.
(Diário reflexivo, 04/07/2018, grifo nosso)

Kaich - “vamos conversar só em italiano?”
(Diário reflexivo, 01/08/2018)

Grupo 8 Rússia – saí da sala para pesquisar uma informação. Quando voltei, **as alunas estavam cantando a música da Shakira, lendo a letra.**
(Diário reflexivo, 07/08/2018, grifo nosso)

Grupo 10 Senegal, música “Le cose che vivi”:
Cristiano: “**é da hora ler isso, fessora!**”
Nara: “**essa é a mais bonita!**”
Jadira lendo alto, já falando em português o que entendeu: “dentro de mim...”, “perderemos...”, conseguiu identificar várias palavras. Viu “cielo”: **ela foi procurar nas atividades em espanhol** e não descansou enquanto não encontrou. **Sorriu** e voltou a traduzir a estrofe em italiano.
(Diário reflexivo, 14/08/18)

Grupo 4 Portugal – Lorena pronunciou direitinho “distanza”. Elogiei: “perfeito!” Ela sorriu. Quando chegou a hora de procurar as palavras com consoante dupla, ela achou “abbastanza” e leu bonito, **caprichando na pronúncia.**
(Diário reflexivo, 29/08/2018)

Os dois últimos trechos, em especial, mostram como os alunos dedicaram para fazer as atividades. Eles tiveram paciência e perseverança, como a aluna Jadira, que leu a palavra “cielo”, em italiano, percebeu que já tinha visto aquela palavra em outra atividade e foi procurar, ávida por conseguir encontrar a resposta certa, sozinha. Tiveram capricho e empenho, como Lorena faz para produzir o som das consoantes geminadas italianas, que não existe em português.

No que se refere à recepção das culturas que foram apresentadas aos alunos, transcrevemos algumas reações que mostram uma espécie de adesão imediata à realidade de outros países, apresentada pelos visitantes aos alunos. Essas manifestações se somam à da aluna Maria Antonieta, que diz querer ir para a França, para brincar durante todas as horas do dia. Assim como ela, os alunos abaixo mostram desejo de vivenciar outra realidade, conhecer outra forma de funcionamento do mundo, como no caso do sistema escolar francês, por exemplo.

Letizia – o italiano faz muito barulho, fala com as mãos, faz muita festa, tem uma [dança, que chama] tarantella, quem conhece?

Aluno – **[eu quero morar lá]**

(Visita 08/10/2018)

Fernando – então lá as crianças acordam mais cedo para ir para a escola?

Christian – não, vocês começaram às sete da manhã aqui. não, na França a criança da sua idade geralmente começa a escola às oito e meia

Fernando – **vou ir pra lá**

(...)

Christian – no verão, é simples assim, no verão, se vocês dormem aqui, o Círculo Polar, não tem noite, o sol não se põe

Maria Antonieta – **ah, eu quero ir pra lá**

(Visita 19/09/2018)

Também se inclui nesta categoria o elemento “empatia” (A 5.1 Empatia [Abertura] pela alteridade, do CARAP). Diferentes alunos demonstraram sensibilidade à condição de “estrangeiro” e das consequências práticas que essa condição pode trazer para o indivíduo. Isso se expressa claramente nesta fala da aluna Lorena, que justifica sua permanência no projeto “Ler o mundo”, porque encontrou, ali, um recurso complementar para ajudar alguém, em caso de necessidade:

Érica – e por que que vocês tomaram essa decisão?

Lorena – porque eu quero aprender mais língua, que tipo assim, **se chegar um estranho lá na rodoviária e me perguntar uma coisa, eu não vou saber falar.** (...) Um dia eu fui viajar em Vitória, (...) apareceu uma pessoa falando um negócio eu não entendia, aí minha prima (...) soube falar, aí ela falou assim **“se você aprender, Lorena, você pode, nossa, você pode... isso daí, você pode... isso aí você ajuda para você, que você já sabe falar também, e ajuda pra eles também, pra informar em qualquer lugar”**, aí eu falei... fiquei com isso na cabeça, fiquei com isso na cab... **até que hoje eu tô aqui** (Roda de Conversa Grupo 4 Portugal, grifo nosso)

Neste trecho, ela demonstra uma motivação intrínseca (GUIMARÃES, 2003), que alia seu desejo natural de ajudar as pessoas a uma forma de ampliar seu campo de atuação. Ela vislumbra a possibilidade de poder auxiliar, também, pessoas estrangeiras, que não falam português, se ela, por sua vez, conhecer e souber utilizar outras línguas:

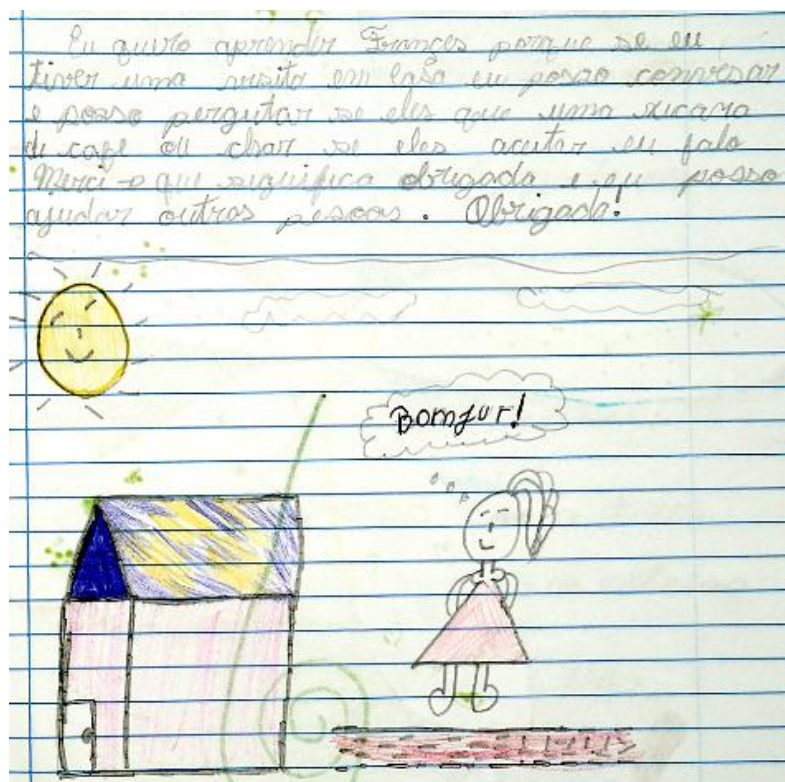
Lorena – é... igual eu falei aqui, eu achei interessante que eu... aprender também, que, tipo assim, **se eu achar uma pessoa na rua e perguntar pra mim de outro país, pra eu poder responder**, assim

Psicóloga J – e que que... e que que isso... que sentimento que você tem quando você aprendeu então a... poder falar com alguém (pausa) em outra língua [você poder ajudar alguém]

Lorena – [eu fico, eu fico] muito satis... **quando eu não consigo ajudar a pessoa, eu fico assim, com o coração bem apertado. Mas na hora que eu consigo ajudar a pessoa, eu fico bem feliz**
 (Roda de Conversa Grupo 4 Portugal, grifo nosso)

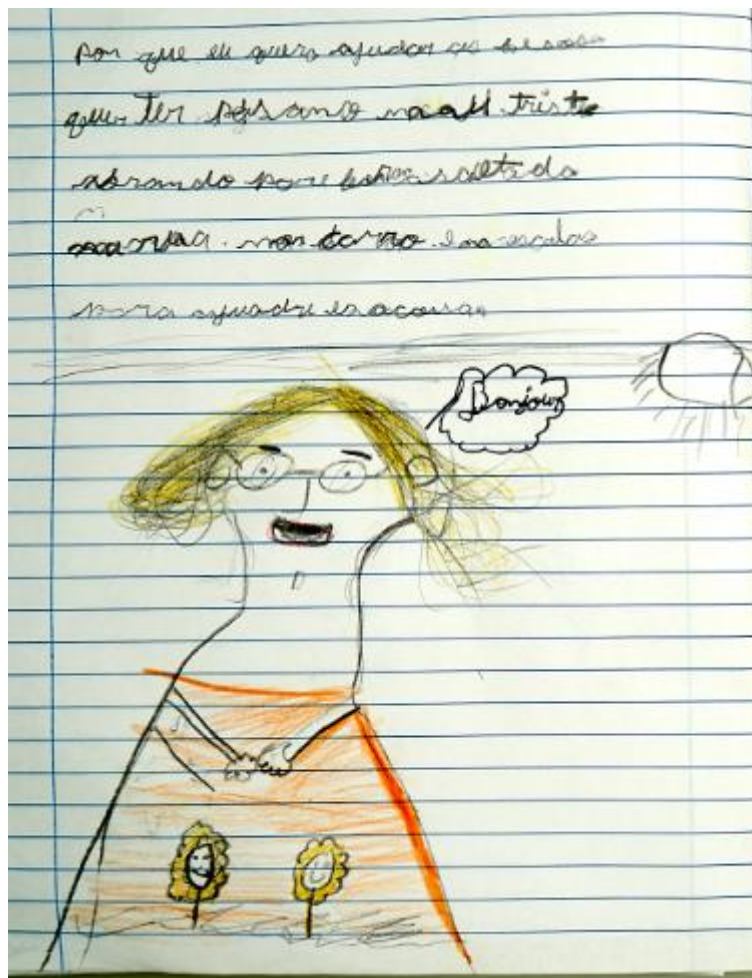
Nesse mesmo sentido, os alunos Nara e Nymar demonstram uma atitude de aceitação, acolhimento e solidariedade em relação a pessoas que não falam português. Na produção final da atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”, os alunos deveriam responder à pergunta e ilustrar, como se vê na Figura 14 e na Figura 15.

Figura 14 – Produção de Nara: atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”



Fonte: dados da pesquisa

Figura 15 – Produção de Nymar: atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”



Fonte: dados da pesquisa

A aluna Nara escreve: “Eu quero aprender francês porque se eu tiver uma visita em casa eu posso conversar e posso perguntar se eles querem uma xícara de café ou chá. Se eles aceitarem eu falo merci, que significa ‘obrigada’ e eu posso ajudar outras pessoas. Obrigada!”. Sua resposta se apresenta no nível da sociabilidade, acolhimento e integração. Por sua vez, Nymar escreve: “porque eu quero ajudar as pessoas que estão passando mal, tristes, chorando porque foram assaltadas na rua, no carro e na escola. Para ajudar essas coisas.”, resposta que toca outros aspectos, relacionados a eventos da vida cotidiana em que um indivíduo possa precisar de ajuda, seja ou não falante da língua local. Nesse sentido, o aluno mostra não fazer distinção entre um brasileiro e um estrangeiro, o que pode indicar uma aceitação e uma ausência total de barreiras e obstáculos entre ele e o outro.

4.5.2 (Desejo de) busca pela alteridade

Quando se analisam os descritores do CARAP, o termo “alteridade” aparece, principalmente na expressão “contexto de alteridade”, que pressupõe uma situação de interação entre falantes de diferentes línguas ou representantes de diferentes culturas. No caso do projeto “Ler o mundo”, já que não há alunos alófonos na escola em que a pesquisa foi realizada, as situações interacionais se restringiram à Etapa 4, com a presença dos visitantes estrangeiros. Sendo assim, a noção de “alteridade”, no projeto “Ler o mundo”, se expressa, principalmente, pela presença das diversas línguas apresentadas aos alunos, por meio dos textos e de referências aos outros países. Assim, quando as análises não se referem especificamente às interações com os visitantes estrangeiros, o movimento de “busca pela alteridade” é entendido, aqui, como aquilo que o CARAP nomeia de “curiosidade [interesse]”, “valorização” (Seção I), “disponibilidade”, “motivação”, “vontade”, “desejo” para se implicar em ações envolvendo outras línguas e culturas (Seção II). Ressaltamos que esse movimento e esse encontro estão condicionados às possibilidades disponíveis para os alunos no contexto do projeto. Assim, são analisadas a seguir as expressões dos alunos de “desejo de busca pela alteridade”, bem como a busca e o contato real que eles estabelecem, no momento em que isso lhes é possível, ou seja, no momento das visitas.

No âmbito do discurso, encontramos, no Questionário sobre os alunos, indícios de que eles se interessaram e demonstraram curiosidade por conhecer mais e/ou mais profundamente aquele “outro” que estava sendo apresentado para eles:

Ao longo do ano, você observou mudanças no comportamento de algum(a) aluno(a) nas suas aulas?

“Alunos como Nara, Jadira, Odete, Jonathan, Bruna, Sasuke, Yohanna, Pietra e Acsa **faziam comentários e perguntas sobre línguas estrangeiras demonstrando interesse em aprendê-las** e participando mais de minhas aulas.”

Os alunos falavam com você sobre o Projeto “Ler o mundo”? Se a resposta anterior foi “sim”, em quais termos eles falavam?

“Eles comentavam principalmente sobre como e o que estavam aprendendo. **Diziam da vontade de aprender outras línguas como o francês e mandarim.**”

“Comentários a respeito de outras línguas, que estavam aprendendo palavras em Francês, Espanhol e Italiano, bem como países que nem conheciam que tinham uma dessas línguas como línguas oficiais. **Percebi também um crescente desejo em conhecer e aprender línguas estrangeiras.**”

(Questionário sobre os alunos)

Desde o início do ano, por meio das respostas ao Questionário inicial, 12 alunos (dos 41 que permaneceram até o final do projeto) já haviam demonstrado algum interesse pela aprendizagem de outras línguas, o que indica que 30% dos alunos já atribuía, no início das atividades, valor e representação positivos a outras línguas.

Já nas primeiras aulas, os alunos solicitaram que a professora lhes ensinasse palavras e expressões em outras línguas, o que é comprovado por este registro do Diário reflexivo, que data da segunda aula dada ao Grupo 4:

Grupo 4 Portugal – durante a colagem/atividade com o mapa mundi, os alunos me pediram para ensinar alguma coisa em alemão. Ensinei Guten Morgen, Guten Tag e Guten Nacht. Combinei que vamos usar isso para nos comunicar.
(Diário reflexivo, 12/03/2018)

Na atividade com o texto “Por que aprender uma língua estrangeira?”, realizada cerca de um mês e meio depois do início das aulas do projeto, em resposta à pergunta de aquecimento, apresentada antes da leitura do texto, “Você já pensou em estudar uma língua estrangeira?”, 97% dos alunos responderam “sim” (apenas 1 aluna respondeu “não”). No conjunto das atividades relacionadas ao texto, os alunos apresentam suas representações das línguas e culturas, apontando diferentes objetivos para se estudar outra(s) língua(s), como se vê no Gráfico 4. O gráfico apresenta quantidade de ocorrências de cada categoria, no conjunto das atividades dos 41 alunos.

Gráfico 4 – Valores e representações dos alunos sobre as línguas e culturas



Fonte: elaborado pela autora

A esta altura do projeto, os alunos apontam a necessidade de comunicação como primeira razão para se aprender outra língua, seguida de viajar, que mantém uma relação estreita com a ideia da comunicação. Salienta-se que uma das respostas da categoria “comunicar” é “para entender jogos”, sendo claro o estabelecimento de uma relação entre o interesse pelas

línguas e a realidade imediata do aluno. A referência a jogos em japonês emerge inúmeras vezes na fala de alguns alunos do Grupo 2.

Ensinar aparece em terceira posição, sendo que em uma das ocorrências, a aluna é específica: “Eu tenho todo o meu interesse de aprender, porque eu sei que eu vou ter um filho e porque eu não vou precisar pagar curso. Ele(a) pode aprender em casa.”. Chama a atenção o aspecto econômico evocado pela aluna nessa resposta, por meio da expressão “pagar curso”, que vai ao encontro das questões discutidas no Capítulo 2, sobre a falta de acesso a cursos de línguas por indivíduos de classes baixas (cf. seção 2.1).

No aspecto da realização pessoal, destaca-se que nove das quatorze respostas dessa categoria fazem referência a “ser feliz”. Destacamos também uma aluna que deseja estudar uma língua estrangeira “para exibir”. Nessas duas respostas, observa-se a atribuição de um valor muito positivo às línguas. Em outras respostas há ocorrências como “pessoas legais”, bem como a “pessoas mais inteligentes” e “aprimorar o raciocínio”, evidenciando o vínculo direto que os alunos constroem entre saber outra língua e ter maiores capacidades cognitivas. Ainda segundo uma das alunas, quem sabe outras línguas tem a “mente mais aberta”. Na sequência, aparecem os aspectos relacionados ao futuro, dos quais 9 se referem ao trabalho, 1 à faculdade, 2 a “mudar o futuro” e 1 a “abrir portas”. As línguas figuram, aqui, como verdadeiro instrumento de promoção do indivíduo, seja no campo profissional, seja na vida, de maneira geral.

As outras categorias contam com menos ocorrências cada uma, mas todas são representações positivas das línguas, que são vistas como ferramenta para acessar novas culturas, pessoas, realidades e experiências, bem como são ferramentas para ajudar os outros, como foi visto na categoria anterior, no aspecto da empatia.

No sentido da construção dessas representações, o momento das visitas (Etapa 5 do projeto) foi muito importante para alimentar e fortalecer o interesse dos alunos por outras línguas, e, sobretudo, por outras culturas e pelos falantes de outras línguas. Nas duas ocasiões, eles puderam ter contato direto e obter informações diretamente dos locutores das outras línguas, representantes de outras culturas, ao invés de obter essa informação pela via da professora. Para muitos alunos, esse foi o primeiro contato com um estrangeiro e com uma pessoa que não tem o português como língua materna. Ambas as visitas foram aguardadas com ansiedade e expectativa pelos alunos. Nas aulas que as antecederam, eles foram estimulados a pensar em perguntas que gostariam de fazer para os visitantes. Alguns alunos registraram perguntas no caderno e, no momento da visita, não se intimidaram, e foi um momento de troca muito rica e bem aproveitada por eles. Eles perguntaram, interagiram, observaram, ouviram,

e houve momentos de pergunta-resposta em que os alunos interagiram diretamente com os visitantes, sem necessidade da mediação da professora.

Quanto ao visitante francês, além de ser a primeira visita, sua presença representava uma série de elementos que tornaram o momento muito significativo para os alunos: 1) era uma pessoa adulta, que representa uma referência para os alunos, cujos familiares mais próximos frequentemente são muito jovens; 2) era um homem, figura muitas vezes ausente no convívio das crianças; 3) tratava-se de “alguém que vem de fora do Brasil”, o que já o faz “especial” e “importante”, na cultura brasileira de modo geral; 4) é um professor da UFMG, espaço que os alunos haviam visitado em uma excursão, pouco tempo antes; 5) ele era “o professor da professora” deles, representando, portanto, alguém “maior”, já que é a referência daquela que é uma referência para eles. Este último aspecto é destacado pelas alunas do Grupo 8 como um dos aspectos mais legais da visita:

Érica – teve mais alguma coisa que vocês acharam muito legal?

Nina – **que ele é seu professor**

Hinata – **a gente conheceu com o professor da nossa professora**

(Autoavaliação da aula dada Grupo 8 Rússia)

A série de elementos listada acima fez com que os alunos aguardassem essa primeira visita com expectativa, ansiedade, inquietude, alegria, desejo de viver a experiência, de conversar com o visitante e de lhe fazer perguntas. Nos momentos de retrospectiva e avaliação das atividades, os alunos citaram essa visita com muito entusiasmo, repetindo informações dadas pelo visitante, como já mencionado na seção 4.4. Esta visita foi citada pelos alunos nas Rodas de Conversa, no final do ano:

Érica – Então pra ela começar conhecendo vocês, cada um vai dizer: o nome, a idade e vai mostrar a coisa mais legal de todas que a gente fez aqui no projeto e explicar por quê. Tá bom?

(...)

Henrique – mas e se tiver mais de uma coisa que eu achei legal?

Érica – você vai escolher a MAIS legal de todas, todas

(...)

Henrique – **eu gostei quando o francês veio aqui**

(...)

Érica – quem é o francês?

Henrique – o Christian

Psicóloga R – e que que você achou de conversar com um francês?

Henrique – **muito legal**

Psicóloga R – é?

Henrique – **soubemos sobre a vida dele**. Eu também gostei daquele que...

Psicóloga R – você conseguiu entender o que ele falava?

Henrique – **uhum**

(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça, grifo nosso)

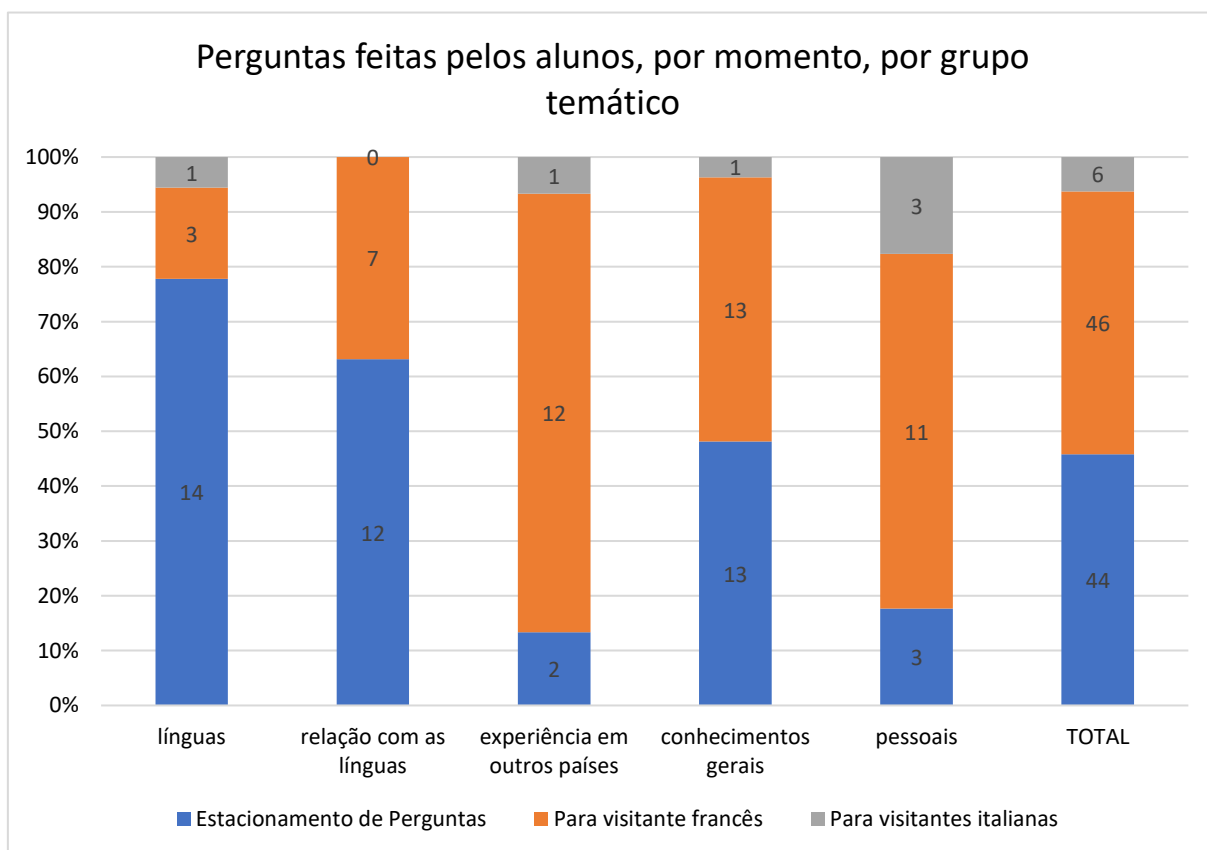
Afirmando que “soubemos sobre a vida dele”, o aluno Henrique faz referência às diversas perguntas pessoais que foram feitas para os visitantes, que é algo que chama a atenção e será analisado abaixo detalhadamente.

O principal instrumento de medida do movimento dos alunos de busca pela alteridade foi o Estacionamento de Perguntas, espaço dedicado ao registro de perguntas, pelos alunos, sobre “o mundo ou outros assuntos”, conforme consta no cabeçalho do “Estacionamento” (cf. seção 3.4). Juntam-se a ele as transcrições das visitas (Etapa 5) do francês e das italianas, momento em que os alunos puderam ter contato direto e fazer as perguntas que desejassem. Todas as perguntas, tanto as registradas no Estacionamento de Perguntas quanto as feitas aos visitantes, foram classificadas em cinco grupos temáticos:

- línguas;
- relação da professora/dos visitantes com as línguas;
- experiência da professora/dos visitantes em outros países;
- conhecimentos gerais;
- perguntas pessoais.

O Gráfico 5 mostra a quantidade de perguntas de cada grupo temático e a proporção em relação ao total de perguntas daquele grupo temático, segundo o momento em que a pergunta foi feita.

Gráfico 5 – Quantidade e proporção de perguntas segundo o momento em que foram feitas, por grupo temático



Fonte: elaborado pela autora

A leitura do gráfico permite algumas interpretações, que não serão exaustivas aqui, mas abrem possibilidade de reflexão no que se refere às diversas formas de promover a educação plurilíngue e intercultural e as potencialidades de cada uma dessas formas. O Estacionamento de Perguntas reúne as perguntas feitas a partir das aulas do projeto, cujas atividades foram conduzidas por uma brasileira que compartilha a língua e a cultura dos alunos. Nas aulas do projeto, os alunos tiveram contato com mapas, textos em outras línguas, informações teóricas de ordem linguística e histórica e ocasiões pontuais de utilização de outras línguas. De maneira diversa, as perguntas dirigidas aos visitantes estrangeiros tiveram origem no contato direto dos alunos com esses indivíduos, nascidos em outros países, com repertório linguístico e experiências culturais diversas, apenas parcialmente compartilhadas com os alunos, já que esses estrangeiros vivem no Brasil. Desde o princípio, os alunos sabiam que os visitantes tinham vivido parte de sua vida em outros países, o que os legitimam como representantes de outras culturas. Essas diferenças nas condições de produção das perguntas explicam, por exemplo, a grande diferença entre a quantidade de perguntas feitas sobre os temas “línguas” e “experiências em outros países”, no Estacionamento de Perguntas e para os visitantes, pois, a partir das aulas, são mais expressivas as perguntas relativas às línguas, enquanto as perguntas referentes às experiências em outros países são mais numerosas no momento das visitas.

A análise das perguntas, segundo seu grupo temático é apresentada no Quadro 15, com algumas das perguntas feitas, a título de exemplo, seguidas de uma breve análise para caracterizar, em cada uma delas, como se concretiza a “busca” dos alunos pela alteridade.

Quadro 15 – Perguntas feitas pelos alunos

Grupo temático	Pergunta	Análise
línguas	Que dia vamos aprender outras línguas? Quais línguas vamos aprender?	Projeção e desejo: os alunos vislumbram um avanço em direção a novas descobertas linguísticas, ao mesmo tempo que se projetam e se sentem capazes de alcançar aquele conhecimento.
	Qual língua fala em Lesoto / Egito / Madagascar?	Curiosidade, interesse por um conhecimento sobre a realidade linguística de outros países.
	Por que os japoneses falam “sam” no nome? Como os portugueses conversavam com os espanhóis se um falava português e o outro espanhol e como fizeram o Tratado [de Tordesilhas]?	Resultado de reflexões metalinguísticas: a primeira, em comparação com a estrutura sintática do português; a segunda, uma reflexão ampla sobre a comunicação real.
relação da professora/dos visitantes com as línguas	Você sabe falar chinês? / Quantas línguas você sabe? Você sabe escrever todas as línguas?	Curiosidade, mas também abertura e interesse sobre a realidade linguística do interlocutor
	É fácil falar outra língua? Qual é mais fácil aprender, espanhol ou português? Como você aprendeu as sete línguas [que você fala]?	Projeção: ao buscar conhecer o processo de aprendizagem de outras línguas, os alunos parecem buscar referências para aplicarem a si mesmos, verificando se também são capazes.
	Quais línguas você mais gosta de falar? Você gosta de uma língua mais do que o espanhol?	Relação afetiva com as línguas: os alunos buscam referências na professora, pelo viés da experiência dela com as línguas.
experiência da professora/dos visitantes em outros países	Qual o lugar que você mais gostou que você já foi, de todos os países? / Você já morou em outros países? / Como é ir para Paris? / Os italianos são bravos?	Essas perguntas se referem às experiências "externas" de alguém que está no Brasil e já esteve em contato com o "outro".
	Você gosta da comida daqui do Brasil? Está sendo uma boa experiência morar aqui? Em quais cidades brasileiras você já morou?	Essas, por sua vez, buscam conhecer a visão do "outro" que agora experiencia a realidade brasileira, que é a realidade conhecida pelos alunos.

conhecimentos gerais	Como você sabe que raça você tem? / Os nossos tataravós eram índios ou portugueses? / Como os índios surgiram? / Como surgiu o primeiro homem do mundo? / Como surgiu o mundo?	Essas perguntas foram feitas pela mesma aluna e traduzem uma reflexão ampla sobre as próprias origens. Guardam relação com as discussões feitas em sala sobre a História, bem como com a noção de identidade.
	Quais países ou lugares do mundo que as pessoas ainda não exploraram? / É possível pensar e cantar ao mesmo tempo? / O que sabe sobre a Copa?	Perguntas registradas no Estacionamento de Perguntas que guardam certa relação com as atividades relacionadas em sala
	Por que o Brasil vive tanta corrupção? / Como faz pirâmide do Egito? / Como o ar sai das árvores? / Como faz argila?	Perguntas registradas no Estacionamento de perguntas que não guardam relação com as atividades relacionadas em sala
	Qual é a moeda da Itália? As comidas de lá, da França, são muito gordurosas?	Curiosidades gerais, que buscam se aproximar da realidade do "outro".
	Na França tem música de funk também? / Lá na França, o pão francês é igual daqui? / Na França é mais violento que no Brasil, o número de crime, essas coisas? / Os professores de lá é muito ignorante igual o daqui da escola?	Perguntas que estabelecem comparações lá <i>versus</i> aqui. Os alunos partem da sua realidade como referência, em uma tentativa binária de classificar o "outro" como igual ou diferente da sua realidade/referência. (cf. abaixo)
perguntas pessoais	Você tem filhos? / Qual é sua comida favorita?	Perguntas feitas à professora.
	Você é italiana? / Quantos anos você tem? / Você sabe cantar algum rap? / Em qual cidade você nasceu? / Subir na Torre Eiffel te deu tontura? / Você tem filhas? Qual a idade delas? Elas falam português?	Perguntas feitas aos visitantes. Os alunos buscam elementos pessoais que não se relacionam à experiência cultural dos interlocutores ou ao fato de serem estrangeiros.
	Você veio para cá sozinho?	Esta, por outro lado, se relaciona com a experiência de mobilidade do visitante.

Fonte: elaborado pela autora

No âmbito das questões pessoais, é interessante observar que, ao elaborar determinadas perguntas, os alunos deixam de lado a condição de estrangeiros dos interlocutores: é o caso da pergunta sobre a idade e sobre os filhos. Eles formulam as mesmas perguntas feitas para a professora, assim como, depois, também perguntam para a psicóloga:

Érica – [então vamos lá]
Maria Antonieta – **[e você, (nome da psicóloga)] você tem quantos anos?**
(...)
Kaich – **ela tem a idade da minha madrasta**
(...)
Ana Paula – **minha mãe só tem trinta e dois**
(...)
Maria Antonieta – **[minha mãe tem trinta e nove]**
Kaich – **[meu pai tem trinta e dois]**
Érica – ela é mais nova do que a (nome da psicóloga) e mais velha que eu
Maria Antonieta – **nó, você tem quantos anos, [vinte?]**
(Roda de Conversa Grupo 6 Japão)

Neste trecho também identificamos uma outra ação comum dos alunos, que é estabelecer comparações, buscando sempre a referência conhecida. No caso da idade das participantes da Roda de Conversa, o elemento que serve de referência para os alunos é a idade dos pais. Movimento semelhante é feito por eles ao elaborar as perguntas apresentadas na última linha do grupo temático “conhecimentos gerais”. Os alunos estabelecem explicitamente os elementos comparados: “**na França** tem música de funk **também?**”, “**lá na França**, o pão francês é igual **daqui?**”. Os alunos marcam linguisticamente a distância e a representação da diferença entre as duas realidades por meio das estruturas: “na França” *versus* “no Brasil”, “de lá” *versus* “daqui”. A busca pelo outro a partir de um elemento conhecido de referência é apresentada no CARAP como:

A 12 Disponibilidade ao começo de um processo de °descentração / relativização° °linguística / cultural°
A 12.1 Estar disposto a se distanciar da sua própria perspectiva cultural e estar vigilante em relação aos efeitos que ela pode ter sobre sua percepção dos fenômenos
A 12.2 Aceitar suspender (mesmo que provisoriamente) ou de questionar seus °hábitos (verbais e outros) / comportamentos / valores...° e adotar (mesmo que provisoriamente e de maneira reversível) outros °comportamentos / atitudes / valores° diferentes daqueles até então constitutivos da "identidade" linguística e cultural
A 12.2.1 Estar disposto a se descentrar em relação à °língua e cultura maternas / língua e cultura da escola°
A 12.2.2 Estar disposto a se colocar no lugar do outro (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 45)¹²⁹

¹²⁹ Tradução nossa. Texto original: A 12 Disponibilité au déclenchement d'un processus de °décentration / relativisation° °linguistique / culturelle°

A 12.1 Être disposé à se distancier de sa propre perspective culturelle et être vigilant vis-à-vis des effets qu'elle peut avoir sur sa perception des phénomènes

A 12.2 Accepter de suspendre (même provisoirement) ou de remettre en question ses °habitudes (verbales et autres) / comportements / valeurs...° et d'adopter (même provisoirement et de façon

Não é possível afirmar que há a passagem a uma real vontade de adotar outros comportamentos, atitudes e valores, mas é uma primeira ação no sentido da descentração, em que os alunos demonstram considerar a existência de outras formas de viver, querem se informar sobre ela e entender como funcionam.

Nos momentos das visitas, foi possível observar o movimento dos alunos de busca pela alteridade, concretizado por meio das perguntas e do interesse que demonstraram pelo contato com os visitantes. Da mesma forma, Hinata, uma aluna do Grupo 8, demonstrou um grande interesse pelo diferente, pois, ainda no primeiro semestre do ano, quando o projeto se encontrava na etapa das atividades de despertar para as línguas, a aluna fez uma pesquisa sobre a língua russa e levou para a aula os resultados que encontrou. A aluna fez essa pesquisa espontaneamente, a partir do interesse por descobrir mais informações relacionadas à língua do país que dava nome ao seu grupo, a Rússia. Ela mostrou seu trabalho com muito entusiasmo para compartilhar com a professora e com as colegas. A primeira parte da pesquisa consistia no alfabeto cirílico e alguns cumprimentos e expressões básicas (oi, bom dia, obrigada, etc), como se vê na Figura 16.

Figura 16 – Pesquisa sobre a língua russa – parte 1

Alfabeto Russo	Palavras	numeros em russo
A (A)	sim	ДА
B (B)	não	НИЕТ
B (V)	por favor	ПАЖАЛУСТА
Г (G)	perdão	ИЗВИТЕ
И (D)	com licença	РАЗРЕЧИТЕ
E (E)	obrigado	СПАСИБА
З (Z)	até logo	ДА ВСТРЕЧИ
И (i)	bom dia	ДОБРАЕ УТРА
И (Y)	boa tarde	ДОБРИИ ДЕН
F (K)	boa noite	ДОРИИ ВЕЧЕР
Л (L)	bom trabalho	ДАВАД ПАЖАЛОВАТ
M (M)	feliz aniversário	С ДНЮМ РАДЕНИА
H (W)	parabéns	ПАЗДРАВЛИАИ
O (O)	meu nome é	МЕНИА ЗАВУТ
И (P)	por favor	ОЧЕН ПАЖАТНА
P (R)	quanto custa	СКОЛКО СТОИТ
C (S)	pai	ПАПА
T (T)	mãe	МАМА
У (U)	olá	ПРИВЕТ
Ф (F)	tchau	ПАКА
Ы (Y)		
Э (E)		

Fonte: dados da pesquisa

réversible) d'autres °comportements / attitudes / valeurs° que ceux/celles jusqu'alors constitutifs/ves de « l'identité » linguistique et culturelle

A 12.2.1 Être disposé à se décentrer par rapport à °la langue et la culture maternelles / la langue et la culture de l'école°

A 12.2.2 Être disposé à se mettre à la place de l'autre (CANDELIER et al., 2012, p. 45)

A segunda parte, apresentada por ela na aula subsequente, apresentava um extenso vocabulário do cotidiano: adjetivo, cores, meios de transporte e vestuário (Figura 17).

Figura 17 – Pesquisa sobre a língua russa – parte 2

PORTUGUÊS	PRONUNCIACIA EM RUSSO
BRANCO	KRASIVYY
FEIO	URODLIVYY
ALTO	VYSOKAYA
BAIXO	NIZKIY
BRANCO	BELYY
PRETO	CHERNYY
PRETO	SEREBRO
VERMELHO	KRASNY
ROXO	FIOLETOVYY
ROSA	ROZA
AMARELO	ZHELTYY
VERDE	ZELENY
MARRON	KORICHNEVYY
CINZA	SERY
AZUL	SINIY
CARRO	AVTOMOBIL'
MOTO	MOTOTSIKL
BICICLETA	VELOSIPEL
CAMINHÃO	GRUZOVIK
ÔNIBUS	AVTOBUS
BLUSA	BLUZKA
CAVISA	PRICHINA
SAPATO	BASHMAK
VESTIDO	PLAT'YE
COLAR	OZHRELI'YE
ANEL	KOL'TSO
BRINCO	ZER'GA
BRINCO, PULSEIRA	BRASLET

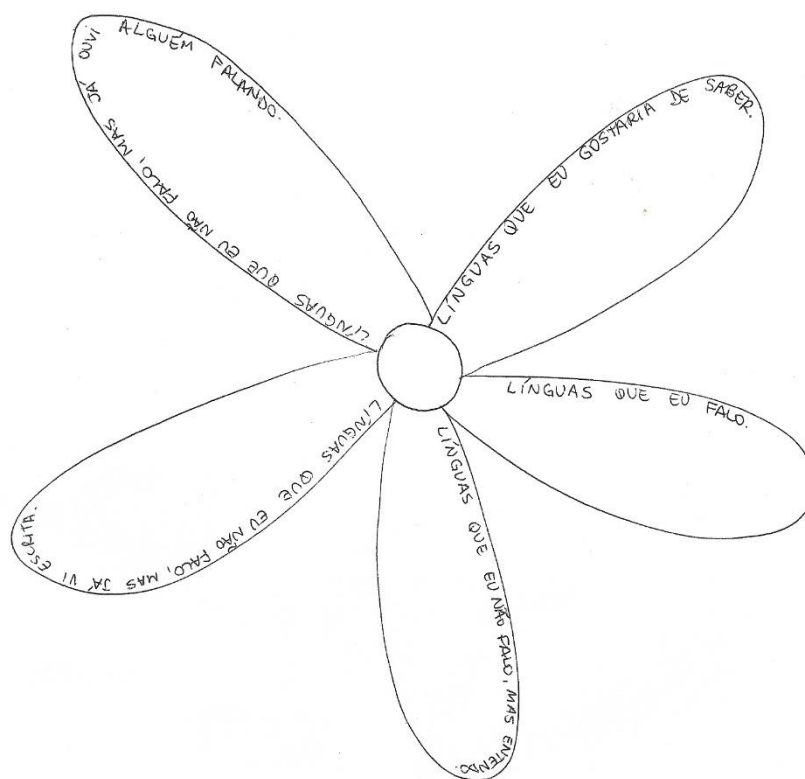
Fonte: dados da pesquisa

Destaca-se que essa pesquisa foi realizada voluntariamente por Hinata, sem que houvesse uma solicitação da professora ou de algum colega. A partir de então, a língua russa passou a ser uma das línguas em que era escrito “bom dia” no quadro, no início de cada aula.

4.5.3 Assunção de uma identidade bi-plurilíngue

A apresentação e análise desta categoria se baseia na atividade sobre a biografia linguística, realizada junto aos alunos por meio do suporte da Flor das Línguas, em uma versão adaptada daquela apresentada por Simon e Maire Sandoz (2008). A flor trabalhada pelos alunos foi esta (Figura 18):

Figura 18 – Flor das Línguas



Fonte: atividades do projeto “Ler o mundo”

As pétalas da flor indicam:

- línguas que eu falo;
- línguas que eu não falo, mas entendo;
- línguas que eu não falo, mas já vi escrita;
- línguas que eu não falo, mas já vi alguém falando;
- línguas que eu gostaria de saber.

Os resultados obtidos com a realização da Flor das Línguas abrem espaço para uma reflexão sobre o tipo de abordagem que é possível utilizar no ensino de línguas para que o aprendizado seja mais significativo e leve em consideração o patrimônio já construído pelo aluno ao longo da vida. Está em foco a biografia linguística dos alunos, que, por meio da atividade com a flor, emerge para a consciência dos alunos, como um dos estímulos para que se enxerguem como os atores sociais plurilíngues que são.

No total, 24 línguas diferentes são registradas nas flores, nas diversas pétalas. Por meio do trabalho da biografia linguística, os alunos perceberam que já tiveram contato com inúmeras

línguas diferentes. O Quadro 16 explicita a grande variedade de línguas presentes nessa atividade.

Quadro 16 – Línguas presentes nas flores dos alunos

Pétala	Línguas	Quantidade de ocorrências	Pétala	Línguas	Quantidade de ocorrências	
Línguas que eu falo	português	37	Línguas que eu não falo, mas já ouvi alguém falando	francês	26	
	inglês	22		inglês	21	
	francês	14		espanhol	13	
	espanhol	7		árabe	10	
	Variedade de línguas: 7	italiano		4	japonês	6
		japonês		1	alemão	5
		senegal		1	italiano	4
				chinês	3	
Línguas que eu não falo, mas entendo	espanhol	19		Variedade de línguas: 10	russo	2
	mexicano (espanhol)	1			português de Portugal	1
	inglês	13				
	mais ou menos inglês	1	Línguas que eu gostaria de saber		japonês	13
	um pouco de inglês	1		francês	12	
	francês	6		pouco francês	1	
	Variedade de línguas: 10	português		4	italiano	12
		italiano		3	árabe	10
		alemão		2	russo	7
		árabe		2	chinês	6
japonês		2		mandarim	1	
português de Portugal		2		alemão	4	
chinês		1		sueco	3	
			coreano	2		
Línguas que eu não falo, mas já vi escrita	inglês	19	Variedade de línguas: 21	dinamarquês	2	
	árabe	16		farsi	2	
	espanhol	15		malgaxe	2	
	francês	12		português de Portugal	2	
	japonês	12		americano	1	
	Variedade de línguas: 9	italiano		6	croata	1
		chinês		4	holandês	1
		alemão		2	islandês	1
		dinamarquês		1	polonês	1
		romanche		1		
		servo		1		
		todas	1			
		as 7 mil línguas	1			

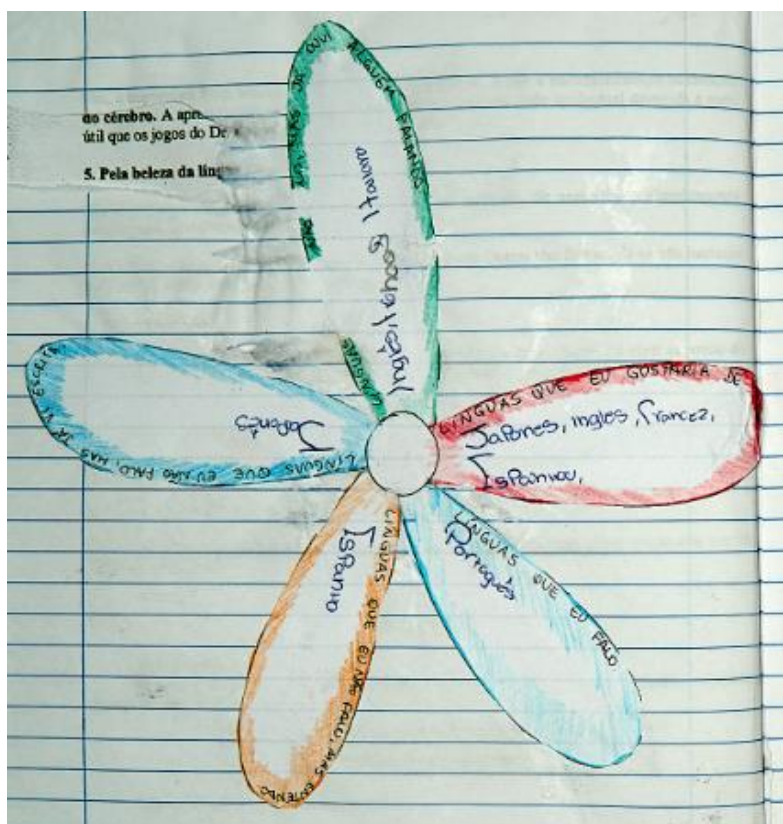
Fonte: elaborado pela autora

Não há informações da Flor das Línguas de dois alunos, e algumas pétalas estavam ilegíveis, devido ao colorido das flores. Esses dois elementos justificam as 37 ocorrências de “português” na pétala “línguas que eu falo”, ao invés de 41, a totalidade dos alunos.

Os alunos registram, nas flores, nomes inventados, como “americano” e “mexicano”, por exemplo. “Mexicano” é seguido por “espanhol”, entre parênteses. Um aluno do grupo 10 Senegal registra “senegal” como nome de uma língua que ele fala. Também se verifica a presença de “chinês” e “mandarim”, sem que se tenha discutido, em sala, a diferença entre esses dois termos.

As pétalas “línguas que eu não falo, mas já ouvi alguém falando” e “línguas que eu não falo, mas já vi escritas” foram preenchidas com uma grande variedade de línguas. Eram elas: as línguas faladas pela professora nas aulas do projeto; faladas na aula de inglês; outras, que eles já tinham ouvido em filmes, músicas e jogos eletrônicos, ou ao vivo, na fala de locutores alófonos em diferentes espaços da cidade. A Flor das Línguas do aluno Sasuke representa um exemplo dessa variedade de línguas registradas (Figura 19).

Figura 19 – Flor das Línguas do aluno Sasuke



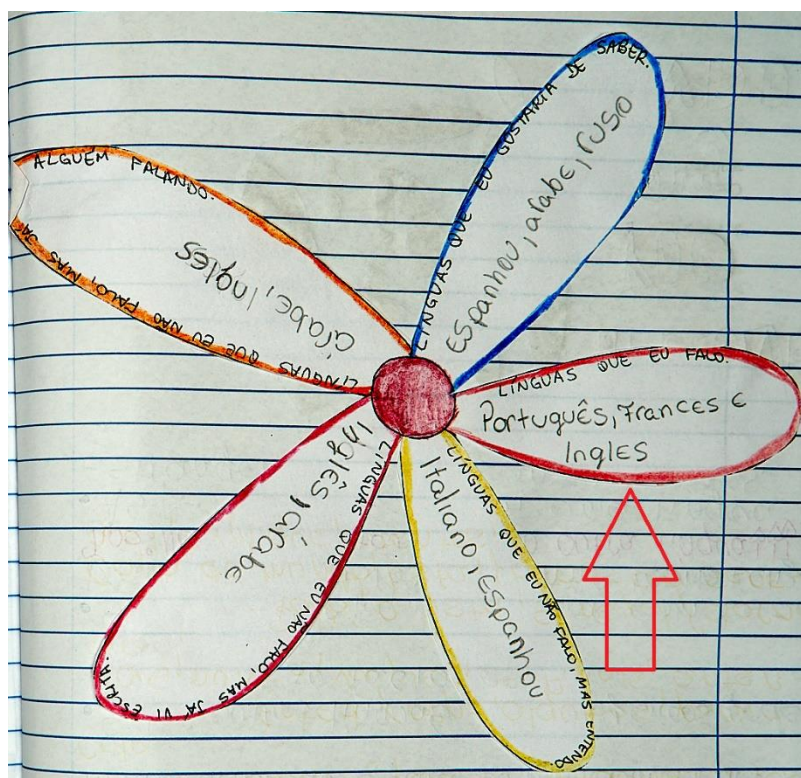
Fonte: dados da pesquisa

Sasuke registra, nas pétalas, “línguas que eu não falo, mas entendo”: espanhol; “línguas que eu não falo, mas já vi escrita”: japonês; “línguas que eu não falo, mas já ouvi alguém falando”:

inglês, francês, italiano. Há uma variedade de línguas e uma variedade nas formas de contato: escrita e oral.

Ainda no que se refere aos contatos linguísticos dos alunos, observa-se que, apesar de terem sido expostos às mesmas línguas, nas aulas precedentes, eles estabelecem relações diferentes com elas. Isso se manifesta, principalmente, nas perguntas feitas por eles ao longo da realização da atividade, que se assemelham àquelas feitas quando da reflexão sobre a noção de sujeito mono, bi-plurilíngue: “sei só um pouco de inglês, posso colocar na flor?”, “eu só sei falar ‘bom dia’ em italiano, isso conta?”. A relação estabelecida pelos alunos com cada uma das línguas é muito importante no trabalho com as biografias linguísticas. Ela mostra que, apesar de terem sido expostas à língua inglesa da mesma forma e na mesma frequência ao longo do percurso escolar, por exemplo, Manuela registra o inglês na pétala “línguas que eu falo” (Figura 20), enquanto Lira o faz na pétala “línguas que eu não falo, mas entendo” (Figura 21).

Figura 20 – Flor das Línguas da aluna Manuela

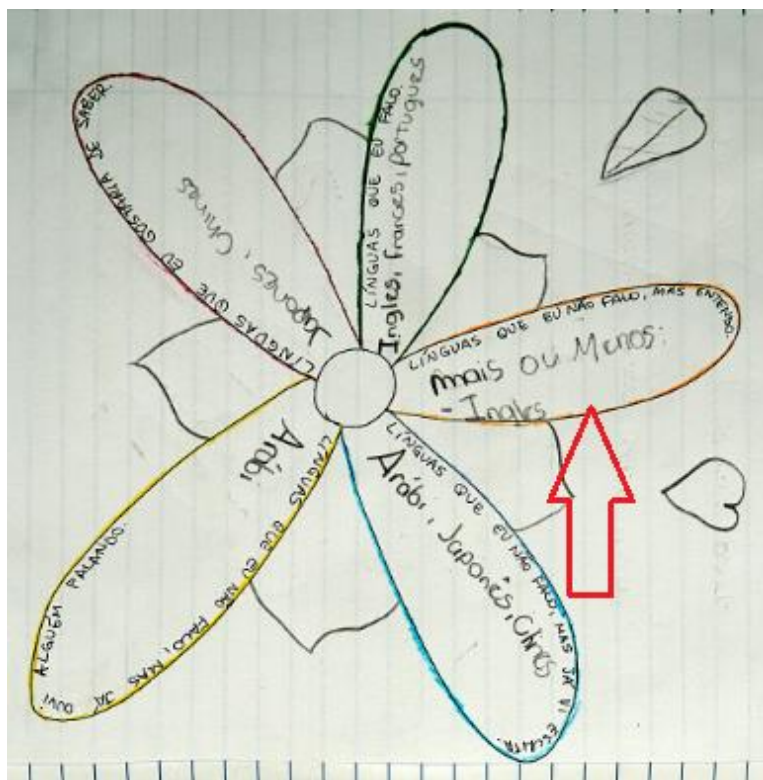


Fonte: dados da pesquisa

Vários são os fatores que determinam a relação dos indivíduos com as línguas, por exemplo: as representações que cada um tem da língua; as relações anteriores estabelecidas entre ele e outros falantes da língua; as relações com as representações transmitidas a eles por terceiros. Em síntese, é o percurso de vida e as circunstâncias e condições em que a língua entrou em sua vida que constrói essa relação. Assim, para tentar aproximar o registro da

representação que têm de sua competência em cada uma das línguas, alguns alunos escreveram expressões como “mais ou menos” e “um pouco de” antes de escrever o nome da língua (como a aluna Lira).

Figura 21 – Flor das Línguas da aluna Lira



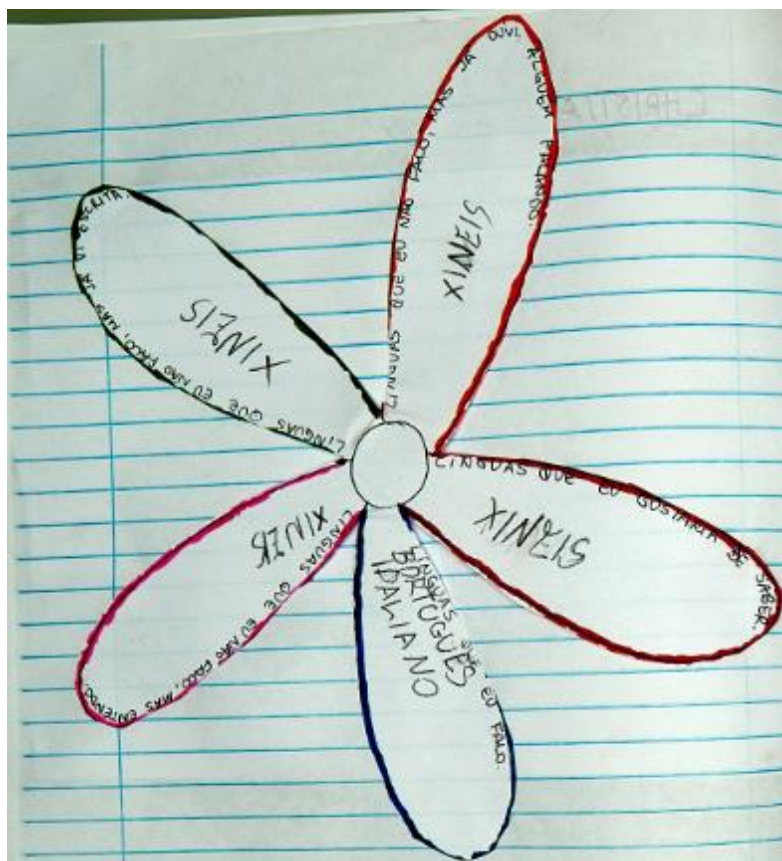
Fonte: dados da pesquisa

As flores também foram reveladoras das experiências linguísticas vividas pelos alunos e reforçaram a ideia de que o Brasil não é um país em que apenas o português é falado em todos os lugares. No que tange à experiência extraescolar, o aluno Fernando, relatava, em diversas aulas, situações vividas por ele no contato com comerciantes chineses do centro da cidade. Na sua Flor das Línguas, ele registrou o chinês nas pétalas “línguas que eu não falo, mas já vi escrita”, “línguas que eu não falo, mas já ouvi alguém falando”. Esse mesmo aluno coloca a língua italiana junto com a portuguesa na pétala “línguas que eu falo”. A produção de Fernando revela um processo inconsciente de representação e categorização das línguas: o português é sua língua materna e a língua utilizada na escola; o italiano, por sua vez, foi a língua mais trabalhada nas aulas do grupo ao qual Fernando pertence. Ele faz, assim, “a distinção clássica (...) entre aprendizagem formal dispensada em meio institucional e aquisição informal em meio social”¹³⁰ (DABÈNE, 1990, p. 10), uma vez que registra e classifica seus conhecimentos das línguas italiana e portuguesa (aprendidas em meio formal) de

¹³⁰ Tradução nossa. Texto original: *la distinction classique (...) entre apprentissage formel dispensé en milieu institutionnel et acquisition informelle en milieu social.* (DABÈNE, 1990, p. 10)

maneira diferente dos conhecimentos que possui (ou pensa possuir) da língua chinesa, com a qual ele só teve contato no meio social, sendo, portanto, uma língua situada em um contexto “informal”, não escolar. A flor de Fernando pode ser observada na Figura 22.

Figura 22 – Flor das Línguas do aluno Fernando



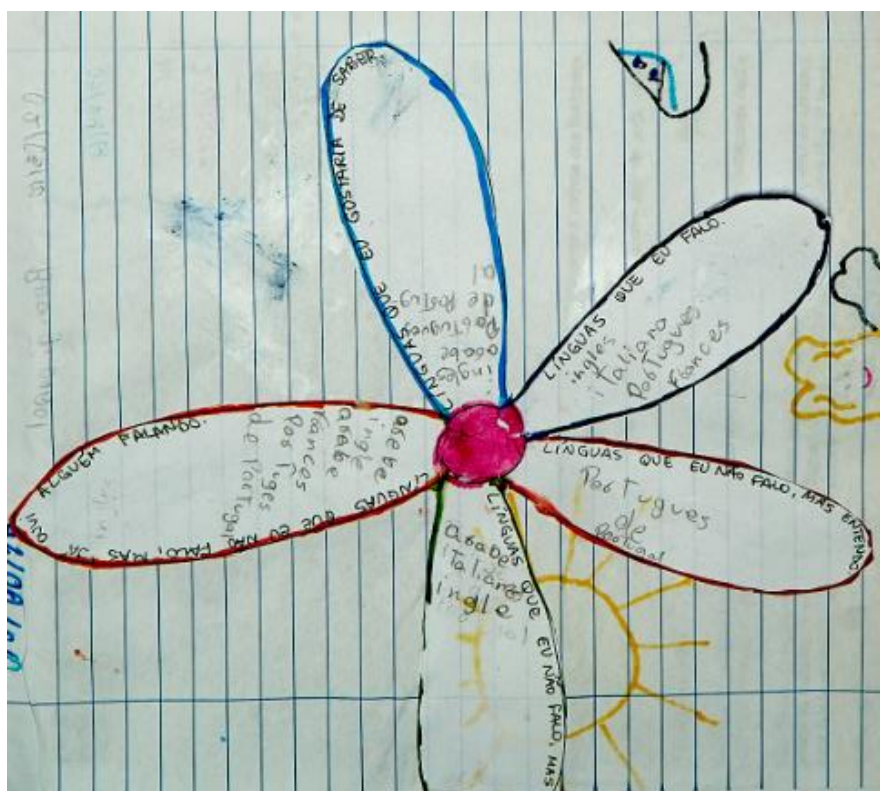
Fonte: dados da pesquisa

As flores também foram instrumentos de identificação de uma transformação positiva da imagem que os alunos têm de si mesmos, bem como de suas competências: na pétala “línguas que eu não falo, mas entendo”, 15 alunos registram a língua inglesa e 20 alunos, a língua espanhola. Seis alunos registraram o francês e três alunos, o italiano. Duas alunas do Grupo 3 Alemanha, também registraram a língua alemã nessa pétala, possivelmente se referindo aos cumprimentos em alemão, apresentados para esses alunos, em referência ao nome do grupo. As línguas chinesa, japonesa e árabe aparecem com 1 ou 2 ocorrências cada uma.

Ainda neste sentido, destacamos o registro de “português de Portugal”, por duas alunas do Grupo 1 Suíça: a variante europeia do português foi considerada como uma outra língua, por Yohana e Isabel. Destaca-se que as duas alunas pertenciam ao mesmo grupo, no qual havia uma terceira aluna que conhecia uma família portuguesa que mora no Brasil. Esse fato era regularmente lembrado pela aluna, que tentava imitar a forma de falar dos portugueses.

Analisando-se os elementos que podem ter interferido nessa representação, deduz-se que o simples fato de essa variante da língua ser evocada constantemente nas aulas desse grupo proporcionou a essas duas alunas a reflexão e a categorização da variante europeia do português como uma língua distinta da variante brasileira. Isso pode se relacionar com o fato de elas terem considerado a variante europeia tão diferente e distante da língua que elas utilizam cotidianamente, que elas chegaram ao ponto de distingui-la de sua língua materna, como fizeram com as outras línguas trabalhadas em sala (Figura 23).

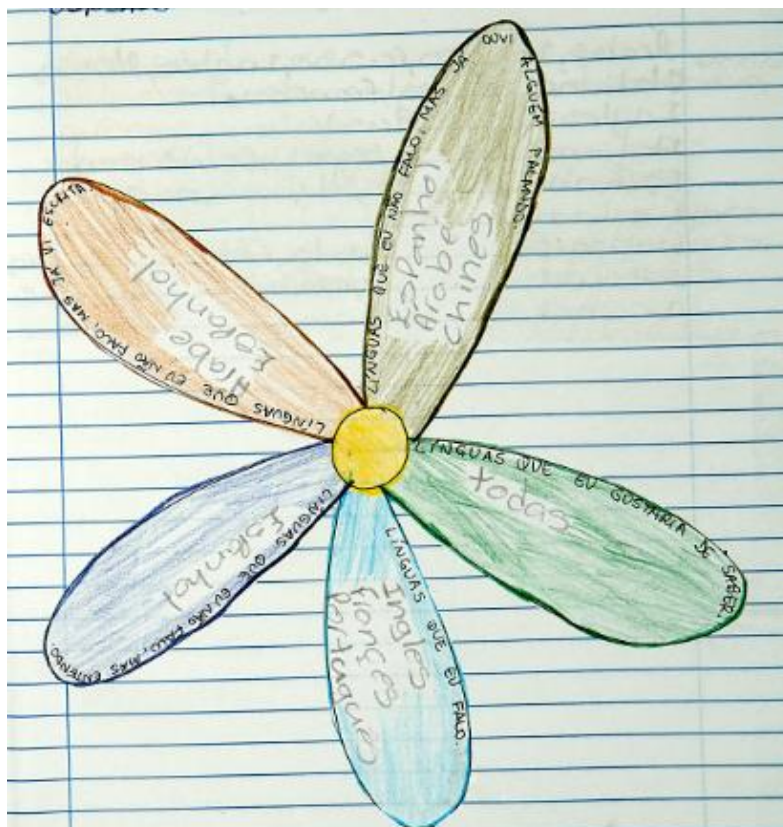
Figura 23 – Flor das Línguas da aluna Yohanna



Fonte: dados da pesquisa

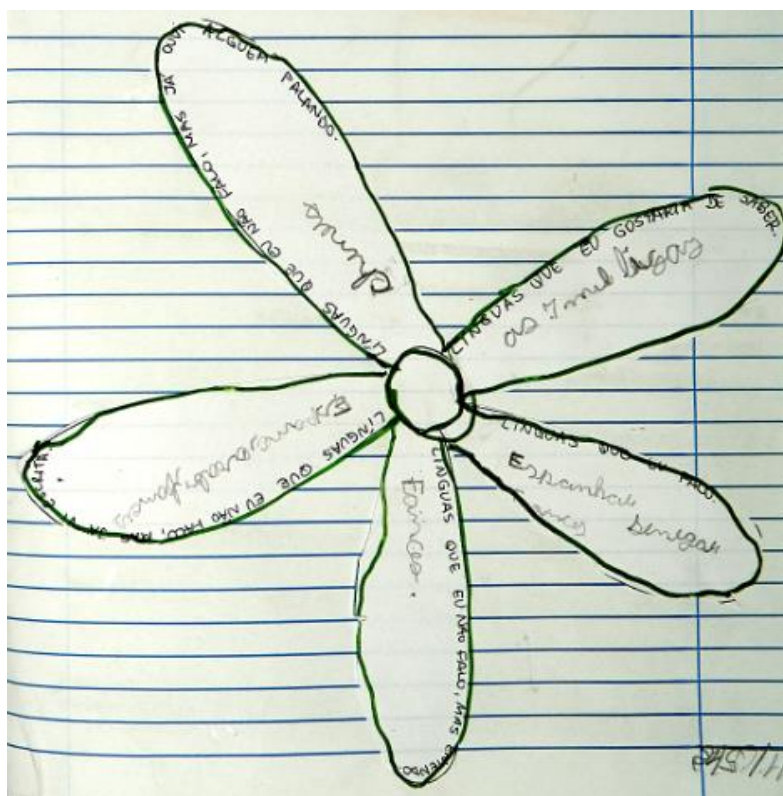
Quanto à pétala “línguas que eu gostaria de saber”, destacamos os registros de alguns alunos e evocamos a ideia da projeção, relacionada ao desejo de aprender novas línguas, já tratada na subseção precedente (cf. subseção 4.5.2). Essa pétala foi preenchida por uma grande variedade de línguas ou pelas palavras “todas [as línguas]” ou “as 7 mil línguas”, como se vê nas flores dos alunos Amanda e Nymar (Figura 24 e Figura 25), respectivamente.

Figura 24 – Flor das Línguas da aluna Amanda



Fonte: dados da pesquisa

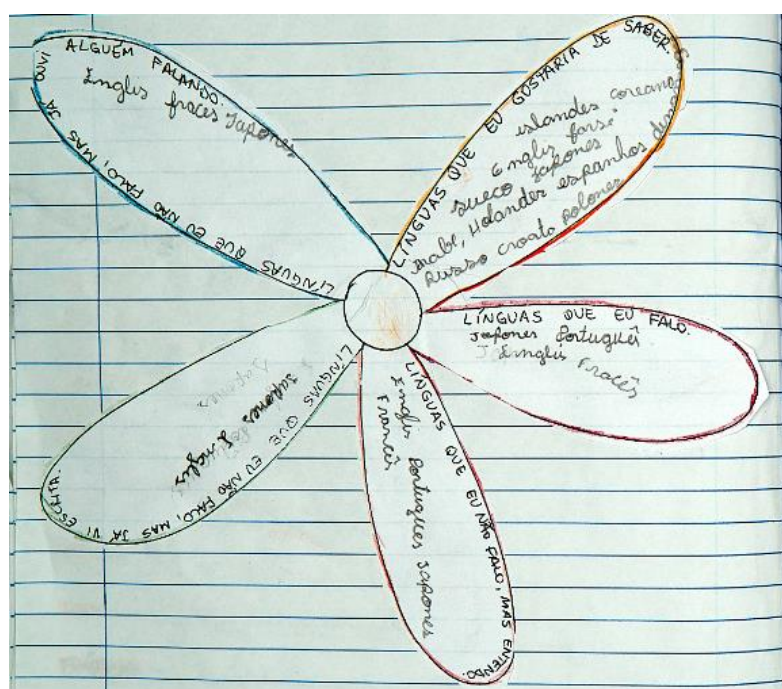
Figura 25 – Flor das Línguas do aluno Nymar



Fonte: dados da pesquisa

Isso demonstra, por um lado, um grande interesse dos alunos pelo conteúdo que estava sendo trabalhado nas aulas, que se transforma em um objeto de desejo de aprendizagem, ao mesmo tempo que indica que eles começam a se projetar em um futuro em que tal aprendizado é possível, colocando como ponto seguro a capacidade que têm de aprender tais línguas. Soma-se a esta última consideração que os alunos registraram línguas cujos nomes eles nem conheciam antes do início do projeto “Ler o mundo” em diferentes pétalas. Como exemplo, encontram-se o polonês, o islandês, o dinamarquês, o croata, o sueco, o romanche e o farsi. Isso evidencia o interesse e a curiosidade despertada neles pelas atividades do projeto e por esse novo universo que foi apresentado a eles ao longo da realização das atividades. Além do interesse, também fica explícito o conhecimento adquirido por eles sobre a existência das línguas e de sua variedade, de que eles não dispunham antes do início do projeto, quando eles respondiam, em sua grande maioria, que as línguas que existiam no mundo eram o português, o inglês, o espanhol, o japonês e o chinês. A flor da aluna Acsa é um exemplo dessa grande variedade de línguas registradas (Figura 26).

Figura 26 – Flor das Línguas da aluna Acsa



Fonte: dados da pesquisa

Diante dos dados apresentados e analisados acima, é possível afirmar que os alunos conseguiram iniciar uma reflexão consciente sobre sua biografia linguística, bem como seu repertório e competência plurilíngue. As diferentes pétalas da Flor das Línguas os convidaram a buscar as diferentes situações vividas e apontam as línguas com as quais já tiveram contato e podem, portanto, contar na sua biografia linguística. Eles passam a assumir uma identidade

bi-plurilíngue, que se expressa, sobretudo, nas situações discutidas nas próximas categorias, referente à apropriação das línguas.

4.5.4 Apropriação das línguas

A concepção desta categoria se baseia, em especial, nos descritores do CARAP que mencionam a autoconfiança e o sentimento de familiaridade com elementos de outras línguas e culturas. Chamamos “apropriação das línguas pelos alunos” a ação de incorporar palavras e expressões das línguas aprendidas no projeto “Ler o mundo” a determinadas situações da sua comunicação cotidiana. Isso aconteceu majoritariamente entre os alunos e a professora do projeto, a quem eles frequentemente se cumprimentavam dizendo “buenos días”, “buongiorno” ou “good morning”. A utilização das outras línguas se expandiu também para os outros professores, como se lê nesta resposta à última questão do Questionário sobre os alunos e neste registro no Diário reflexivo:

Espaço para outros comentários sobre o Projeto "Ler o mundo" ou considerações que não couberam nas perguntas precedentes.

“Lembro também dos alunos conversando comigo nos corredores em francês. Cumprimentos.”
(Questionário sobre os alunos)

Grupo 3 Alemanha – no dicionário, anotamos muitas coisas, inclusive perguntas mais complexas, como “let’s go to school?”, em inglês – que a Mia propôs, pediu e depois ficou repetindo muitas vezes –, e “andiamo giocare calcio?”, italiano, **que os alunos gostaram demais**. A Mel gosta muito de futebol. **Os alunos ficaram repetindo a frase, desceram repetindo.** (...) Descendo para a sala, cruzamos com a (nome da professora de Ed. Física), **e eles, muito animados, foram falar com ela: “andiamo giocare calcio?”** Ela achou graça, olhou para mim, para eles: “ah, não, gente, italiano eu não falo não”. **Então eles explicaram o que significa a frase, traduzindo para o português.**
(Diário reflexivo, 19/04/2018, grifo nosso)

Além das interações orais, também há indícios dessa apropriação em atividades escritas, com o avançar do projeto. Em diferentes aulas, houve manifestações espontâneas dos alunos, utilizando palavras em outras línguas ou solicitando a tradução da palavra que desejavam usar. Nas atividades realizadas em sala ao longo do ano, é possível encontrar registros em outras línguas em três das atividades, detalhadas a seguir.

A primeira e mais frequente delas foi a produção final da aula “Por que aprender uma língua estrangeira?": trata-se da última atividade relativa a esse texto e a instrução era “Ao final, faça um desenho que simbolize as coisas novas que você poderá alcançar, quando aprender uma ou mais línguas estrangeiras”. Dezesesseis alunos (39%) utilizaram outras línguas além do português na realização dessa atividade. As palavras foram usadas majoritariamente para

apresentar diálogos (Figura 27) e para indicar o nome de estabelecimentos (Figura 28), como se vê abaixo:

Figura 27 – Desenho com diálogo em espanhol



“El sol está fuerte. ¡Sí, está!”

Fonte: dados da pesquisa

Figura 28 – Desenho com presença da língua espanhola

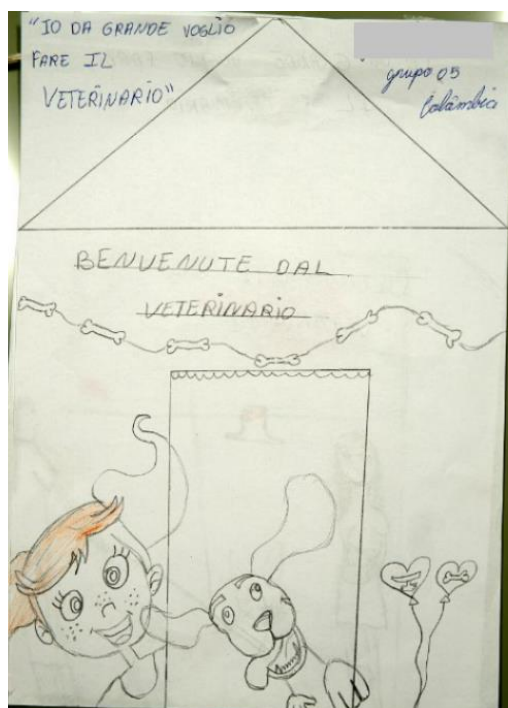


“Escuela”

Fonte: dados da pesquisa

A segunda atividade mais frequente em que se identifica o uso de outras línguas foi a atividade que seguiu a leitura e interpretação da peça publicitária “io da grande voglio fare...” (aula Italiano 2): 5 alunos (12%) utilizaram outras línguas nessa produção, como se vê nos exemplos a seguir (Figura 29 e Figura 30):

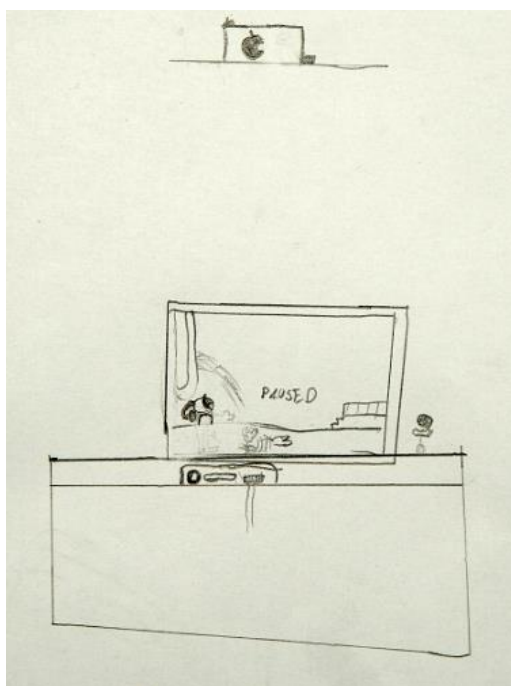
Figura 29 – Produção “io da grande” com presença da língua italiana



“Benvenute dal veterinario”

Fonte: dados da pesquisa

Figura 30 – Produção “io da grande” com presença da língua inglesa



“Paused”

Fonte: dados da pesquisa

Por fim, o registro menos frequente, mas talvez o mais representativo movimento de apropriação das línguas pelos alunos é a resposta às perguntas de aquecimento da atividade sobre a tirinha da Mafalda: três alunos utilizaram outras línguas para responder “sim” ou “não”, ao invés de escrever essas palavras em português, como mostra este registro no Diário reflexivo:

Grupo 2 Austrália – Em uma das perguntas de SIM e NÃO, Acsa (e depois quase todos os outros alunos): “vou responder em inglês: yes”. Sakaki pediu em espanhol.
(Diário reflexivo, 11/06/2018)

A atividade foi realizada coletivamente, e, quando li a primeira pergunta em voz alta e pedi aos alunos que escrevessem, a aluna Acsa disse: “eu vou escrever a resposta em inglês, yes”. Ela não me pediu autorização, simplesmente anunciou em voz alta. Logo após ela, o aluno Moisés disse que também ia escrever em inglês e um terceiro aluno, Sakaki, anunciou que ia escrever em espanhol. Assim, os três registros encontrados nos cadernos correspondem a produções de alunos do Grupo 2 Austrália. O fato de a ação de uma aluna desencadear a reação de “imitá-la” nos outros dois é muito frequente entre crianças dessa faixa etária. Mas a originalidade um pouco provocativa do terceiro aluno, o que também é frequente entre eles, revela o desejo de ampliar ainda mais suas próprias possibilidades linguísticas, e é esse o aspecto de interesse para a análise. O exemplo abaixo retrata as respostas de Acsa (Figura 31) e Sakaki (Figura 32).

Figura 31 – Exemplo de respostas espontaneamente registradas em língua inglesa

1

ESCOLA MUNICIPAL
PROJETO "LER O MUNDO" 2018 - MANHÃ
PROFª: ÉRICA
LÍNGUA: ESPANHOL

Você gosta de ver televisão? yes

Você acha que a televisão tem programas bons? Por que?
no por que os filmes

Você acredita em tudo o que vê na televisão? Por que?
no

Mafalda es el nombre de una tira de prensa argentina desarrollada por el humorista gráfico Quino de 1964 a 1973. La protagonista es Mafalda, una niña preocupada por la humanidad y la paz mundial, y se rebela contra el mundo legado por sus mayores. Las tiras fueron traducidas a más de treinta lenguas.

“Yes. Yes, porque os filmes. No.”

Fonte: dados da pesquisa

Figura 32 – Exemplo de respostas espontaneamente registradas em língua espanhola

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO "LER O MUNDO" 2018 – MANHÃ
PROF^A: ÉRICA
LÍNGUA: ESPANHOL

Você gosta de ver televisão? Sí

Você acha que a televisão tem programas bons? Por que?
Sí, porque tem muitos programas legais

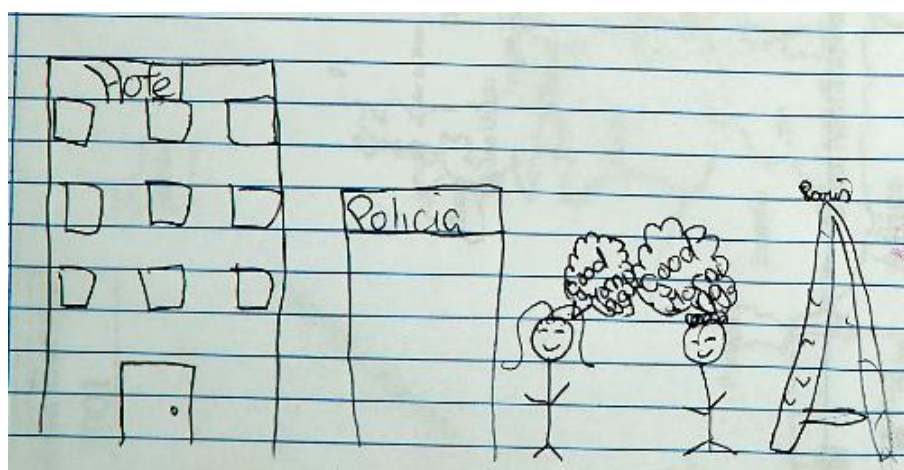
Você acredita em tudo o que vê na televisão? Por que?
No

"Sí. Sí, porque tem muitos programas legais. No."

Fonte: dados da pesquisa

Nos dois exemplos precedentes, identificamos a alternância de códigos linguísticos (*code-switching*), uma vez que os alunos fazem uso das diferentes línguas na segunda resposta, a que ambos respondem "sim" em uma língua e o restante da resposta em outra língua. Neste caso, a alternância é motivada pelos diferentes níveis de proficiência dos alunos em cada uma das línguas utilizadas. Ainda como exemplo de *code-switching*, o desenho de Bianca é muito representativo, na medida em que as línguas coexistem em seu desenho, que representa um diálogo entre duas pessoas, em Paris. É possível identificar a cidade por meio do desenho da Torre Eiffel, e a aluna faz questão de especificar, escrevendo "Paris" sobre o monumento. O diálogo entre as duas pessoas representadas acontece em inglês. E os prédios representados no desenho são identificados com palavras em português (hotel, polícia), como se vê na Figura 33.

Figura 33 – Desenho plurilíngue



"Good morning. Good morning."

Fonte: dados da pesquisa

O uso de diferentes línguas pelos alunos indica o desejo deles de utilizar seus conhecimentos linguísticos, o repertório de que dispõem. O uso de línguas diferentes do português é

localizado nas produções de 20 alunos (49%), em desenhos ou em atividades como a analisada acima (respostas “sim” e “não”). Esse dado é muito representativo do sentimento de familiaridade que os alunos constroem em relação a essas línguas, antes parcial ou totalmente desconhecidas por eles. Desses 20 alunos, 18 parecem representar a si mesmos nos desenhos que fazem, tanto na atividade sobre as profissões que desejam exercer quanto na ilustração sobre as razões de se aprender um “idioma estrangeiro”¹³¹. Representar-se a si mesmo nesses desenhos plurilíngues é um passo ainda mais à frente na direção de assumir sua identidade bi-plurilíngue, pois o aluno é capaz de se enxergar ou de se imaginar em uma situação de comunicação plurilíngue e intercultural. Esse também é um indício de projeção, fruto de uma mudança de expectativas e da confiança em suas próprias capacidades de aprendizado e de mudança de vida.

4.5.5 Autoestima

Esta categoria retrata mudanças positivas na autoimagem dos alunos e na sua autoestima, aspectos que estão, em certa medida, relacionados às noções de sentimento de familiaridade e autoconfiança, tratados na categoria anterior, agora sob outra perspectiva, não apenas passando pelas línguas. Apesar de não serem discutidas no CARAP, as questões relativas à autoimagem e à autoestima são de extrema importância para este trabalho, por terem sido o ponto inicial que motivou a concepção do projeto “Ler o mundo” e a realização desta pesquisa.

No que se refere à mudança da imagem que o aprendiz tem de si mesmo, numerosos trabalhos realizados com as abordagens plurais, e mais especificamente em IC (CARRASCO e PISHVA, 2009; BUSCHLE, CALVO DEL OLMO e CUNHA, 2020; PINHEIRO-MARIZ e LIRA, 2017; OLIVEIRA, 2016; MIRANDA-PAULO, 2018; SOUZA, 2013; SILVA, J., 2017), mostram que o aumento da autoestima é um resultado recorrente na aplicação desse tipo de abordagem didática. No presente trabalho, também são identificadas mudanças na forma como o aluno se enxerga e se representa verbalmente para seus pares e para a professora, como exemplificam as atitudes dos alunos Luck e Odete:

Grupo 11 México – lemos em espanhol a música do Chico Mendes (Maná).

Luck: “agora posso traduzir tudo?” e traduziu do espanhol.

Em meio às discussões da aula, a aluna **Odete levantou a mão para falar.**

E depois perguntou: “eu posso falar uma coisa?”. E contou um pequeno caso.

(Diário reflexivo, 02/08/2018)

Neste trecho, há duas expressões diferentes do sentimento de autoestima. De um lado, está o aluno Luck, muito extrovertido e falante, que, percebendo-se já detentor de um

¹³¹ Foi observada a relação entre a ilustração e o conteúdo da resposta verbal.

conhecimento suficiente que lhe permite transitar entre as duas línguas, o português e o espanhol, pede permissão para traduzir toda a letra da música. Do outro lado, está a aluna Odete, com excelente desempenho escolar e muito tímida, que reserva suas participações em sala apenas aos momentos em que há perguntas ou solicitações a serem respondidas. Neste sentido, o fato de ela levantar a mão para falar e, em momento posterior da aula, novamente pedir a palavra e ter a iniciativa de contar um caso para os colegas, pode ser interpretado como uma maior segurança em se assumir e uma demonstração do sentimento de pertencimento àquele grupo, sem vergonha de participar, o que indica maior autoconfiança e maior segurança para se expressar.

O aluno Luck, que, em 2018, estava repetindo o 6º ano, apresenta, em outro momento, uma reflexão que ele faz acerca do seu próprio comportamento e das consequências positivas de repetir o ano (“tomar bomba”), segundo seu ponto de vista:

Grupo 11 México – Luck hoje disse na aula: **“acho que estou melhorando, fessora. Lá na sala. Eu tô ficando mais tranquilo, menos agitado. Não estou me sentindo tão mal por ter tomado bomba, senão eu não ia conhecer meus amigos!”**

(Diário reflexivo, 08/08/2018)

O aluno fala de uma mudança positiva de comportamento: “estou melhorando”, “tô ficando mais tranquilo”, “menos agitado”. Ele especifica que seus comentários se referem ao seu comportamento nas aulas regulares (“lá na sala”). O aluno estabelece uma série de relações implícitas entre diferentes elementos: a reprovação no 6º ano, a mudança de comportamento, a amizade com os colegas. Ele sabe, também, que foi o fato de repetir o 6º ano que lhe permitiu participar do projeto “Ler o mundo”, pois o projeto não atendia ao 7º ano. E foi no âmbito do projeto que ele construiu o vínculo com os colegas do Grupo 11, aos quais Luck atribui grande valor, referindo-se a eles como “meus amigos”.

A mudança de alguns alunos é observada por outros profissionais da escola, como consta nesta resposta ao Questionário sobre os alunos:

Ao longo do ano, você observou mudanças no comportamento de algum(a) aluno(a) nas suas aulas?

Sim. O aluno Muxa **era muito tímido** no início do ano e **gradualmente ele foi se soltando, teve confiança em se expressar e melhorou sua participação nas aulas e nas relações com colegas e professores.**

(Questionário sobre os alunos, grifo nosso)

Essa percepção é compartilhada pela professora, que registra, no dia da realização da aula dada pelos alunos do Grupo 3 aos colegas de sala:

Os alunos do Grupo 3 não conseguiram se organizar. Todos queriam fazer tudo ao mesmo tempo. Não sabiam como começar. (...) O (nome do aluno)

apelou e fez a parte da Mia e do Muxa. **Mia me disse: “fessora, eu não gostei e não quero dar essa aula de novo, nunca mais”**

(...)

Muxa, como teve sua parte suprimida pelo (nome do aluno), e **como estava com muita vontade de fazer, ficou acompanhando tudo no caderno**. Eu chamei ele de tempos em tempos para atribuir uma tarefa. **Ele se sentiu bem importante e executou tudo com bastante cuidado, empenho e responsabilidade**. Na preparação da aula, ele falou que uma das tarefas era ir passando nas carteiras para ver se os alunos estavam com dúvida, “igual você faz”. Então chamei-o e disse para ele fazer isso, “igual você falou no dia da preparação”.

(Diário reflexivo, 11/09/2018)

O episódio que interferiu na aula dada pelos alunos desse grupo foi um dos alunos ter executado a parte que estava atribuída aos outros dois (Mia e Muxa). Mia ficou muito chateada e com raiva e se isolou em um canto da sala, sem participar da execução do restante da aula. Muxa, de maneira completamente diferente, continuou mostrando o desejo de participar, mas não teve autonomia e iniciativa suficientes para encontrar uma alternativa para sua situação. Quando a professora lhe atribui pequenas tarefas pontuais, ele se sente “bem importante” e executa suas novas funções “com bastante cuidado, empenho e responsabilidade”, mostrando o quanto estava confiante em fazer aquilo que lhe foi atribuído, cooperando e contribuindo para a aula que havia sido preparada por ele, em conjunto com os outros colegas do grupo.

Ainda no que se refere às aulas da Etapa 4 do projeto, o registro abaixo, referente à preparação da aula pelas alunas do Grupo 5, mostra a responsabilidade com que executaram a tarefa:

Grupo 5 Colômbia, preparação da aula (1) – as alunas ficaram muito entusiasmadas. Foram ao quadro. **Foram pensando as estratégias para minimizar a bagunça.**

(Diário reflexivo, 30/08/2018)

Ao longo da preparação das aulas, foi preocupação de muitos grupos a maneira como iam intervir, caso os seus alunos se comportassem mal e fizessem “bagunça”. A questão central nesse sentido é a necessidade de assumir o papel de autoridade com a legitimidade para chamar a atenção de algum aluno, que, naquela situação, eram os próprios colegas de sala. Isso trouxe profundas reflexões para vários alunos, antes, durante e depois da execução da aula. Neste momento relatado do diário reflexivo, as alunas do Grupo 5 demonstram confiança em assumir o papel de “professoras”, pensando previamente nas estratégias que utilizariam caso os alunos se comportassem mal.

As aulas que os alunos dariam eram um dos pontos de maior interesse desta pesquisa no que se refere ao impacto sobre a autoestima e a autoimagem dos alunos. Tomaremos dois casos pontuais para uma análise longitudinal: Jonathan e Acsa. Ambos os alunos, no

Questionário inicial, não assinalaram a tarefa “dar uma aula”, indicando que não seriam capazes de executá-la, “porque eu não gosto e não vou ser professor” (Jonathan) e porque “eu não tenho paciência, raiva, estresse” (Acsa). Especificamente no momento de realização das aulas, esses dois alunos se destacaram: Jonathan, pelas atitudes que teve, ao assumir inteiramente o papel de professor, e Acsa, pela seriedade com que conduziu sua parte, ensinar todas as profissões em italiano, oralmente, sozinha. A tarefa apresentava alto nível de dificuldade, que se intensificou ainda mais pelo fato de a aula ter sido ministrada para alunos do 9º ano. Os relatos abaixo foram registrados no Diário reflexivo relativamente às aulas dadas pelo Grupo 7, de Jonathan, e Grupo 2, de Acsa.

Aula Grupo 7 Egito – **Jonathan recolheu um espelho que uma aluna estava usando.** Antes, ele falou: “se continuar assim, vou separar vocês duas!”. Ele assumiu bem e com confiança a parte que ele foi designado para conduzir.

Jonathan separou as colegas, pediu para uma delas mudar de lugar, E ELA RESPEITOU.

(Diário reflexivo, 13/09/2018, grifo nosso)

Aula Grupo 2 Austrália – A aula do grupo 2 foi bastante confusa, com a Pietra, o Sakaki e o (nome do aluno) brigando ao fundo o tempo inteiro. Bianca estava muito nervosa. O Sasuke cumpriu bem o seu papel. **Acsa cumpriu maravilhosamente o seu papel. Ela usou o recreio do mesmo dia para vir à sala treinar comigo. Ela treinou TODAS as profissões em italiano e conduziu SOZINHA essa parte. Falou tudo e pediu para os alunos repetirem. Veio à minha carteira para se certificar de algumas pronúncias, mas estava bem, segura, linda. Foi muito, muito emocionante!**

(Diário reflexivo, 17/09/2018, grifo nosso)

Os registros acima refletem a percepção da professora sobre a postura e as ações dos alunos. Apresentamos e discutimos abaixo, a forma como cada um deles enxergou suas próprias ações. O aluno Jonathan, bem como as duas outras alunas do Grupo 7, perceberam a atitude do aluno como adequada e positiva, que contribuiu para o bom andamento da aula. Ao falar sobre suas atitudes como professor, Jonathan assume uma postura de normalidade, como se sua ação não lhe tivesse custado esforço ou coragem ao mesmo tempo que ele não mostra se envaidecer por elas:

Érica – como que você avalia a sua ação?

Jonathan – (risos) (pausa) [eu só fiz o que...]

Érica – [você ficou arrependido ou] se precisasse você faria de novo?

Jonathan – **eu acho que eu só fiz o que foi preciso**

(...)

Jonathan – [(incompreensível) **dei uma chance, elas continuou, eu troquei de lugar**

(...)

Jonathan – [ah, o espelho?] o espelho

Érica – sim, que que aconteceu?

Jonathan – **eu peguei e devolvi no final da aula**

Érica – sim, o espelho e por que que você tomou essa decisão?

Jonathan – **porque ela tava distraída (pausa) [e não tava fazendo a aula]**

(Autoavaliação da aula dada Grupo 7 Egito, grifo nosso)

O aluno se mostra tranquilo e demonstra autoconfiança diante das suas atitudes e é capaz de justificar cada uma delas: “dei uma chance, elas continuou”, “ela tava distraída e não tava fazendo a aula”. Ele também faz uma observação global positiva de suas emoções ao longo da execução da aula:

Rebeca – eu estava de boa e quando foi a minha vez, eu fiquei nervosa (risos)
Érica – ahn, mais alguém?
Jonathan – **eu tava de boa**
Érica – e ficou o tempo todo (pausa) [Clery?]
Jonathan – **[sim]**
Clery – de boa também
Jonathan – **eu fiquei de boa porque tipo... a gente conseguiu controlar**, porque se não tivesse sido assim
(Autoavaliação da aula dada Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Em sua fala, atribui seu estado de tranquilidade (“de boa”) ao fato de eles terem conseguido “controlar” os alunos e os problemas de indisciplina. É interessante notar que, segundo o registro da professora, a situação de indisciplina na sala estava complexa (ela usa o adjetivo “agitadíssimos”), a ponto de ela precisar intervir:

Os alunos estavam agitadíssimos na sala, depois do recreio.
No início, precisei dar o tom do RESPEITO. O (nome do professor convidado) ainda não tinha chegado.
(Diário reflexivo, 13/09/2018)

No registro também está destacado que o professor do 6º ano convidado a assistir à aula ainda não estava presente. Depois que a professora interveio e que o professor convidado chegou, as condições da aula se modificaram significativamente, como se observa na outra parte do registro sobre a aula do Grupo 7:

Os alunos compraram a ideia, chamaram os colegas de “professores”.
(...) Os 3 ficaram circulando entre os alunos, vendo se estava tudo bem.
Clery: “Respeito é bom” (apontando para o RESPEITAR) -> “(nome de uma aluna) (dedo na boca) silêncio”
(...) No Diagrama, empacou um pouco, mas foi fluindo depois. Foi lindo.
Os alunos se envolveram **MUITO**. Foi muito emocionante. Os alunos estavam cheios de propriedade para falar sobre as línguas, o parentesco. Os professores foram atribuindo “pontos” para os alunos que acertavam as respostas. Os alunos piraram e isso os estimulou demais.
(Diário reflexivo, 13/09/2018 – Grifo no original.)

Note-se que, junto às ações de Jonathan, Clery também tomou atitudes em favor da disciplina, como solicitar respeito e silêncio aos alunos. Tudo isso se passou depois da intervenção inicial da professora. É interessante notar que, na representação de Jonathan sobre a aula, os alunos do Grupo 7 conseguiram controlar a situação. E isso foi a fonte da sua tranquilidade: ele ficou “de boa”.

Os alunos vivenciaram um episódio imprevisto no planejamento, que foi a dificuldade da aluna Rebeca ao cumprir a tarefa que lhe cabia. Clery e Jonathan conseguiram improvisar e auxiliar a colega, e Jonathan, novamente, enxerga a situação com naturalidade:

Érica – (...) e como que vocês resolveram a segunda metade que a Rebeca não conseguiu fazer na hora, como que vocês fizeram?
Jonathan – **a gente ajudou ela**
Érica – e foi legal?
Clery – [(incompreensível)]
Jonathan – **foi**
Érica – foi tranquilo ou gerou stress?
Clery – [gerou stress]
Jonathan – **[foi tranquilo]**
Érica (rindo) – qual stress?
Clery – ela é chata
Érica (em tom de brincadeira) – ah, ela é chata? a culpa ainda é dela, ela que tava nervosa e com vergonha e ela tem problema? entendi
Jonathan – **pra mim foi tranquilo**
(Autoavaliação da aula dada Grupo 7 Egito, grifo nosso)

É interessante observar que Clery faz intervenções na contramão das afirmações de Jonathan, mas desvia a argumentação para questões pessoais que em nada se relacionam com o que está em foco na discussão.

Na Roda de Conversa, com a presença da psicóloga, Jonathan não altera sua forma de falar da aula e de sua atuação. Ele reafirma que para ele, dar a aula foi uma atividade tranquila.

Érica – o maior desafio de todos
Rebeca – dar aula
Psicóloga A – aaaaaahn, já ouvi falar desse negócio
Clery – de o que?
Jonathan – dar aula?
Psicóloga A – vocês deram uma aula
Jonathan – **até que não foi difícil [não]**
(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Passando a analisar a postura da aluna Acsa¹³², observamos que ela se comporta de maneira bastante diversa e resiste em admitir que a aula foi boa e que sua participação foi bem sucedida. Ela atribui nota zero à aula. E, mais adiante, nota um. Em diferentes momentos ela tenta justificar esta nota baixa, atribuindo a responsabilidade aos alunos e aos colegas. Ao longo da autoavaliação, ela concorda com o colega Sakaki, que afirma que a aula “foi um tédio”, demonstrando certo desprezo pela atividade ou pela execução da atividade, pelos alunos.

Apesar disso, há indícios de que ela percebeu o sucesso da aula e que eles estavam bem preparados, como em sua fala:

¹³² Acsa faz parte do Grupo 2 Austrália, com seis alunos: Acsa, Pietra, Bianca, Sakaki, Sasuke e Moisés. Todos eram responsáveis por ministrar a aula.

Acsa – ô professora, deixa eu te explicar por que que eu dou um, sabe por que, porque começou do Moisés, né, foi e pediu licença, é... bom dia, **aí tava tudo planejadinho**, aí o Sakaki começou a fazer gracinha (Autoavaliação da aula dada Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

Ela mostra ter criado uma expectativa, a partir do planejamento realizado, que havia sido feito de maneira cuidadosa e minuciosa, como indica o diminutivo em “planejadinho”, mas, ao seu ver, a atitude do colega Sakaki prejudicou o bom andamento da atividade. Mais adiante, Acsa afirma, referindo-se aos alunos do 9º ano que assistiram à aula: “eles olhavam com uma cara e começavam a rir da gente, **parecia que a gente não sabia de nada**” (Autoavaliação da aula dada Grupo 2 Austrália, grifo nosso). Ao dizer que “parecia que”, Acsa deixa entender que eles, inclusive ela, sabiam muito bem aquilo que iam ensinar, já que “tava tudo planejadinho”. Ela também dá indícios, sem dizer explicitamente, que tem a impressão de ter sido a única a cumprir sua parte durante a execução da aula:

Acsa – e também, sabe por que também, fessora, o Sakaki tava... a Pietra e o Sakaki tava lá no cantinho lá fazendo gracinha (pausa) **[e] não fez nada** (Autoavaliação da aula dada Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

O diálogo abaixo, retirado da autoavaliação, mostra como a aluna se posiciona de maneira confusa e insegura quando o que está em foco é a sua participação na execução da aula:

Érica – Acsa, você já tinha imaginado que você ia ensinar alguma coisa EM ITALIANO pra alguém?
Acsa – não
Érica – pois é, então [olha só]
Acsa – **[ainda] mais em italiano**
Érica – ainda mais em italiano, (...) ainda mais sem errar quase nenhuma (pausa) vocês perceberam (pausa) que que vocês acharam na hora que a Acsa foi lá pra frente e fez aquela parte lá [sozinha, vocês acharam que ela ia conseguir fazer tudo] (pausa) e o que que você percebeu?
Acsa (com voz arrastada) – [me deu uma vergooooonha]
Bianca – **eu percebi que ela é bem corajosa**
Érica – olha, você se acha corajosa?
Acsa (com voz animada) – **sabia que o meu signo é corajoso?**
Érica- aí, você tá só comprovando isso (pausa) (...)
Acsa – **me deu vontade de sair** assim, eu falei “ah, não, a Érica vai ficar ch...”
Érica – e por que que você ficou?
Acsa – **ah, sei lá**
Érica – que que você sentiu dentro de você que fez você ficar?
Acsa – **ué, eu ia passar mó mico (pausa) se eu saísse**
Érica – então a vontade de dar certo foi maior que o medo (pausa) e você ficou feliz?
Acsa (baixo) – **fiquei (pausa) um pouquiiiiinho**
(Autoavaliação da aula dada Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

A aluna demonstra uma grande oscilação na expressão de suas impressões e emoções: ao mesmo tempo que admite ter executado uma tarefa “grandiosa” (ensinar alguma coisa **em italiano** para alguém), ela diz que ficou só um pouco feliz. E diz isso com voz baixa e de maneira arrastada. Quando a colega Bianca tece um elogio sobre sua capacidade, dizendo

que ela é corajosa, Acsa atribui essa capacidade ao seu signo e, na fala seguinte, afirma que quis abandonar a tarefa (“me deu vontade de sair”), focalizando a ausência de coragem. Ao ser questionada sobre a razão que a fez permanecer, é evasiva em sua resposta (“ah, sei lá”).

No momento da execução da aula, Bianca estava muito nervosa e não conseguiu cumprir a parte que lhe havia sido atribuída, e Acsa resolveu a questão com simplicidade e agilidade, substituindo Bianca na tarefa. Esse episódio foi avaliado, para que os alunos refletissem sobre a diferença entre “não cumprir o planejamento” e alguma coisa “dar errado”, considerando que a intervenção de Acsa assegurou o bom andamento daquela parte da aula:

Érica – então olha que legal, então, o que eu queria que vocês pensassem é o seguinte, na hora que você fala assim, ah, deu errado porque aí não sei quê, **aí a Bianca falou, pediu ajuda aí eu fui lá e fiz no lugar dela** (pausa) **vocês acham que isso é dar errado ou dar certo?**
(pausa longa)
Bianca – **dar certo, pra mim deu certo**
Érica – é, uai
Acsa – **pra mim tanto faz**
(Autoavaliação da aula dada Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

Acsa não cede no seu posicionamento de indiferença, assim como em outros momentos da conversa. Ainda sobre esse episódio, em outro trecho da autoavaliação, Bianca lhe agradece por tê-la auxiliado no momento da execução da aula, ao que Acsa novamente reage com indiferença e desprezo:

Acsa (referindo-se a Pietra) – [porque] ela tava com vergonha, você tava ali no cantinho, não falou nem um bom dia
Bianca – **[obrigada, viu, Acsa,] por ter me ajudado, porque que eu perguntei e você me falou**
Érica – [não, não foi só...] **de verdade?**
(silêncio)
Érica – olha, que legal, o que que você fala quando alguém te fala obrigada?
Acsa – **nada**
(Autoavaliação da aula dada Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

A espontaneidade e sinceridade do gesto de agradecimento de Bianca neste momento da autoavaliação foram muito surpreendentes, porque as conversas entre os alunos do Grupo 2 são marcadas por frequentes ironias e deboches, e a professora chega a perguntar “de verdade?”. Percebendo que Acsa não reagiu, a professora buscou valorizar o gesto de Bianca (dizendo “olha, que legal”), mas Acsa permanece indiferente, desprezando o elogio e, de certa forma, desprezando a colega também, que reconhece sua atitude e lhe agradece por ela.

A postura dos alunos sofre mudanças no momento da Roda de Conversa, realizada uma semana depois da autoavaliação e com a presença da psicóloga. Acsa modifica sua postura e passa a relatar tudo que fez, destacando que ela executou muitas tarefas e os colegas participaram muito menos da execução da aula. Bianca, que havia demonstrado admiração

em relação a Acsa, agora muda de postura, chamando-a de “aparecida”, tão brusca foi a mudança de posicionamento apresentada por Acsa.

Psicóloga A – quem vai me explicar sobre a aula?
Sasuke – **ela, que... ela foi a professora...**
Psicóloga A – **então vai, Acsa**
Acsa – PORQUE cada um escolheu as coisas que ia dar aula
Sakaki – nó, Érica, eu vi um pacotão...
Acsa – e também nós chamou os meninos do 9º ano pra dar aula, pra gente dar [aula]
Psicóloga A – DO NONO?
Acsa – **e a gente é do sexto**
Sakaki – (incompreensível) telefone
Acsa – e...
Psicóloga A – então vocês deram aula para os meninos do nono?
(incompreensível)
Psicóloga A – sim? E... e qual foi o tema?
Sakaki – uai, qualquer um
Érica – que que vocês ensinaram?
Acsa (em tom descendente, arrastado) – italiano
Sakaki – [as línguas, as profissões, os vídeos]
Sasuke – [ensinaram bom dia]
Érica – explica pra ela, foram duas partes, não foi? a primeira parte foi o que?
Sakaki – eu bater na Pietra com o pau
(riso alto de Acsa)
Érica – (incompreensível)
Psicóloga A – cês passaram vídeo também, tinha jeito de passar vídeo?
Acsa – **e eu que dei as profissões**
Bianca – **vai, aparecida**
Psicóloga A – legal demais. Agora olha só, quando a Érica falou com vocês que ela tinha essa ideia de vocês darem uma aula, na hora que ela falou isso, que que vocês sentiram?
(silêncio)
Sasuke – [vergonha]
Sakaki – [nada]
Acsa – todo mundo sentiu vergonha, **de menos EU**
Sakaki – vergonha, nervosismo
Bianca – eu fiquei desesperada
Psicóloga A – vergonha, nervosismo, desespero, olha essas emoções
Acsa – **e também eu fui a única que dei mais aula**, ela ficou lá no cantiiiiinho
Sakaki – quem... quem... ninguém te pediu pra você ficar lá na frente
(Roda de Conversa Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

Quando a psicóloga pergunta quem pode contar para ela como foi a aula, Sasuke responde: “ela, que... ela foi a professora...”, novamente dando a entender que a participação de Acsa se destacou entre os alunos do Grupo 2. E, diferentemente do momento da autoavaliação, Acsa agora assume a posição de quem realmente tem condições de relatar a experiência e joga luz sobre as suas ações (“e eu que dei as profissões”, “todo mundo ficou com vergonha, de menos EU”, “e também eu fui a única que dei mais aula”). Ela também reforça que deram aula para o 9º ano, sendo eles próprios do 6º ano, ao que a psicóloga reage com surpresa, confirmando a impressão que Acsa desejava causar.

Essa mudança de postura da aluna é muito significativa e é possível levantar a hipótese de que a passagem do tempo entre a autoavaliação e a Roda de Conversa, bem como a presença da psicóloga, são elementos que contribuem para que a aluna se apresente, no segundo momento, de forma mais positiva, valorizando suas ações e capacidades. Uma questão mais complexa que permanece é: em que reside a grande resistência de Acsa em admitir seu sucesso? Essa questão é importante no contexto escolar, porque essa postura da aluna possivelmente impacta sua relação com as outras disciplinas, bem como seu comportamento nas aulas e seu desempenho escolar.

Chama a atenção, ainda, um elemento que envolve mais de um aluno do Grupo 2: no momento em que a professora anuncia que vai emitir sua opinião sobre a aula, os alunos reagem com muita energia, prevendo quais serão os elogios da professora.

Érica – (...) vocês querem ouvir que que eu achei?
Bianca – pode
Acsa – **cê vai falar “achei legal”, “eu gostei”**
Bianca – **“vocês aprenderam” [que você gostou, (incompreensível) só pensa no positivo]**
Sasuke – **[você vai falar que achou legal]**
Sakaki – **[vocês são muito bom]**
Acsa – [só porque você é a professora,] **você não vai querer mentir pra nós**
Érica – que?
Sasuke – **[você não vai falar “eu achei muito ruim”]**
Acsa – **[você não vai querer] falar assim “ah, foi muito ruim”**
Bianca (concordando) – ahn ahn ahn, **você sempre fala o positivo**
Érica – eu não costumo mentir e eu não gosto quando vocês mentem
Acsa – **então fala que foi ruim, porque foi**
Érica – é pra falar que foi ruim ou é pra falar o que que eu achei?
Bianca – o que você achou
Érica – então tá, então eu vou falar (pausa) eu achei que teve alguns momentos de desorganização
Sasuke – **finalmente, aleluia, meu Deus**
Érica – o que?
Bianca – [que você sem...]
Sasuke – **[você falou uma coisa ruim]**
Érica – eu achei que não foi legal o grupinho que ficou ali, conversando e se cutucando assim], isso eu não achei legal, porque eu acho que vocês não perceberam que quando a gente tá aqui na frente tá TODO MUNDO olhando para nós, então QUALQUER coisa que a gente faça, todo mundo vê (...)
Érica – eu achei que, como teve um problema e a aula foi reduzida trinta minutos, vocês foram MARAVILHOSOS de conseguir fazer o que vocês iam fazer em uma hora em trinta minutos
Bianca – **que que eu falei?**
Érica – eu fiquei MUITO orgulhosa do planejamento de vocês, porque foi... dos onze grupos, só dois fizeram alguma coisa diferente do que a gente fez na nossa aula, e vocês criaram uma aula nova, juntando um pedacinho de uma aula, que foi a aula dos vídeos, com um pedacinho de outra aula, que foi a aula das profissões (pausa) então vocês tiveram criatividade no grupo, para fazer uma aula diferente (pausa) fiquei orgulhosa porque vocês deram aula pro nono ano, vencendo toda a dificuldade, a vergonha, o medo, tá? então eu queria que vocês soubessem que eu fiquei assim, eu fiquei MUITO emocionada, tipo assim, vou ser mais clara, eu quase chorei

Sakaki – aaah

Érica – você acredita, Bianca, ou você acha que eu estou falando SÓ porque eu tenho o lado positivo?

Bianca – **isso mesmo**

(Autoavaliação da aula dada Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

Chama a atenção a firmeza do posicionamento dos alunos insistindo para que a professora os critique. Eles pedem que ela diga “que foi ruim, porque foi”. De certa forma, eles rejeitam o elogio e a possibilidade de enxergar o que houve de positivo na atividade executada por eles. Quando a professora faz um comentário negativo, Sasuke comemora: “finalmente, aleluia, meu Deus”. E, em seguida, quando o comentário é positivo, Bianca reage com a pergunta: “que que eu falei?”, como se acabasse de ter a confirmação do que havia dito antes. Os alunos questionam e parecem duvidar da veracidade das palavras da professora. Ao dizer “isso mesmo”, no fim do diálogo, Bianca sustenta a posição de incredulidade e, apesar de não afirmar que a aula foi ruim, a aluna coloca a barreira aos dizeres da professora, que, segundo ela, “só pensa no positivo”. Por um lado, os alunos parecem perceber um “estilo de professor” (CICUREL, 2005) apresentado pela professora, marcado por uma forte presença de uma visão positiva dos fatos. Por outro lado, a resistência dos alunos é tanta que parece evidenciar uma relação conflituosa deles com a prática da sinceridade e da falsidade. Para justificar essa afirmação, usamos um trecho da Autoavaliação da aula dada por esse mesmo grupo, em que estava em jogo a apreciação dos alunos do 9º ano sobre a aula dada pelo Grupo 2:

Érica – então, vocês acharam que ela gostou da aula? (pausa) foi ela que falou pra mim ontem lá embaixo, que eu perguntei pra ela, **ela falou que aprendeu um monte de coisa, que ela gostou muito mesmo**

Acsa – eu também

Sakaki – é, **isso aí só porque você perguntou**

(risos da Bianca)

Érica – não, sabe por quê? Porque no ano passado, a (nome da aluna do 9º ano) fazia parte do projeto, [e eles fizeram...]

Acsa – [é, **porque ela ficou com vergonha, ela ia falar NÃO na cara dura?**]

Érica – eles falam, porque eu conversava com eles igual eu converso com vocês, eu gosto de honestidade, e eles sabem disso, a (nome da aluna do 9º ano) sabe disso (pausa) e no ano passado eles tavam no projeto e eles deram aula também (pausa) só que não foi pra colegas, foram pros franceses (pausa) então olha só, foi difícil pra vocês dar aula pros colegas? (pausa) eles deram aula pros franceses

Sakaki (surpreso) – quê?

Érica – então foi muito difícil também

(Autoavaliação da aula dada Grupo 2 Austrália)

Esse trecho deixa claro que há situações em que os alunos não se expressam com sinceridade diante dos professores e, assim, projetam o mesmo tipo de ação sobre a aluna do 9º ano que assistiu à aula ministrada por eles. Segundo eles, a aluna disse que gostou da aula somente porque ela foi questionada pela professora sobre isso e que ela não teria coragem de dizer que não gostou (note-se que eles partem do pressuposto de que ela não gostou). Em um processo análogo, eles consideram que a professora não expressa para eles

a sua opinião sincera a respeito da aula dada. A constatação, por parte dos alunos, de que a aluna do 9º ano não falou a verdade com a professora, reforça a noção já discutida (cf. subseção 4.3.4) das relações frequentemente estabelecidas entre professores e alunos, segundo o contrato de aprendizagem vigente na escola: os alunos não se sentem à vontade para se expressar sinceramente diante dos professores. No caso analisado, os alunos justificam essa postura se referindo à vergonha que sentem.

Ao mesmo tempo que levantamos tais hipóteses relativas à resistência dos alunos à apreciação positiva da aula por parte da professora, é possível questionar também sobre a relação de confiança estabelecida pelos alunos com outros adultos/professores e ao tipo de crítica ou elogio que esses alunos receberam dos seus professores ao longo da vida. Em que medida essas vivências impactaram na sua confiança/desconfiança em relação a esses adultos? Em que medida a representação que têm de si os faz se considerarem indignos de receber elogios? São questões mais complexas do que o escopo deste trabalho, mas que estão em relação direta com as questões relativas à postura do professor diante da classe e dos impactos em diversos níveis que tal postura exerce sobre as crianças e adolescentes.

Deixando as situações de Jonathan e Acsa e voltando a uma análise geral das manifestações de autoconfiança pelos alunos, destacamos manifestações positivas dos alunos no último dia de aula. Eles traçam boas perspectivas para seu futuro e para a continuidade do aprendizado das línguas. As alunas Mel e Jadira se referem ao livro em espanhol, francês ou inglês que elas receberam de presente na última aula do projeto.

Grupo 7 Egito – Jonathan: “eu vou estudar na faculdade, você vai ver!”
(Diário reflexivo, 25/10/2018)

Grupo 3 Alemanha – Mel: “vou traduzir e escrever o livro todo em português”
(Diário reflexivo, 22/10/2018)

Grupo 10 Senegal – Jadira: “vou ficar lendo isso todo dia até que uma hora eu vou entender”
(Diário reflexivo, 26/10/2018)

Esses dizeres mostram que os alunos se veem capazes de alcançar outros patamares de conhecimento, no presente (como Mel) e no futuro (Jonathan e Jadira). Encontramos projeções de natureza semelhante em outras falas de alunos. Nos exemplos a seguir, os alunos Sakaki e Lorena fazem uma avaliação do conhecimento adquirido sobre línguas e projetam sua utilidade, afirmando que serão capazes de utilizá-las no futuro:

Psicóloga A – que diferença que pode fazer na vida participar de um projeto diferente como esse assim, né
Sakaki – a gente tá aprendendo italiano, e **se a gente for lá na Itália, a gente [vai falar,] é pouca coisa, mas a gente não vai morrer de fome**
(Roda de Conversa Grupo 2 Austrália, grifo nosso)

Psicóloga J – E o que vocês aprenderam aqui que vocês acham que você pode levar para outro lugar, que espaço você acha que você pode (pausa) [estar levando]
Lorena – [a língua] a língua que eu aprender a falar. Tipo assim, **se eu for pra França, eu vou aprender a falar francês**
Bruna – **vai não**
Lorena – que?
Bruna – vai não (pausa) **você não sabe falar tudo em francês**
Lorena – **uai, mas, do mesmo jeito, nós tá aqui pra aprender, Bruna, uai** (Roda de Conversa Grupo 4 Portugal, grifo nosso)

Nestes trechos, identificamos três posicionamentos diferentes por parte dos três alunos: em um extremo, há Bruna, que afirma que Lorena “não sabe falar tudo em francês”, por isso não tem condições de ir para a França. No outro extremo, há Lorena, que, em primeiro momento, considera que aquilo que ela já aprendeu no projeto já lhe permite uma viagem para a França e, após o desencorajamento da colega, contra-argumenta, afirmando que está no projeto para aprender e que elas ainda estão em pleno processo de aprendizagem. Ela reforça sua oposição à ideia de Bruna, utilizando, no início e no final da frase, a expressão “uai”, que indica, nesse caso, contrariedade ou indignação. Entre os dois posicionamentos extremos, está Sakaki, que demonstra uma visão das competências parciais que adquiriu: ele sabe que aprendeu um pouco de italiano, sabe que não aprendeu a língua integralmente, mas que seu pouco conhecimento (“é pouca coisa”), será útil para suprir suas necessidades imediatas: “a gente não vai morrer de fome” é a expressão que o aluno utiliza para afirmar a capacidade que acredita ter para se comunicar em italiano.

Chama a atenção o posicionamento firme de Lorena, mesmo após a tentativa da colega Bruna de desencorajá-la e diminuí-la. Situação semelhante acontece no Grupo 6, quando Maria Antonieta justifica a necessidade de adquirir conhecimento em línguas:

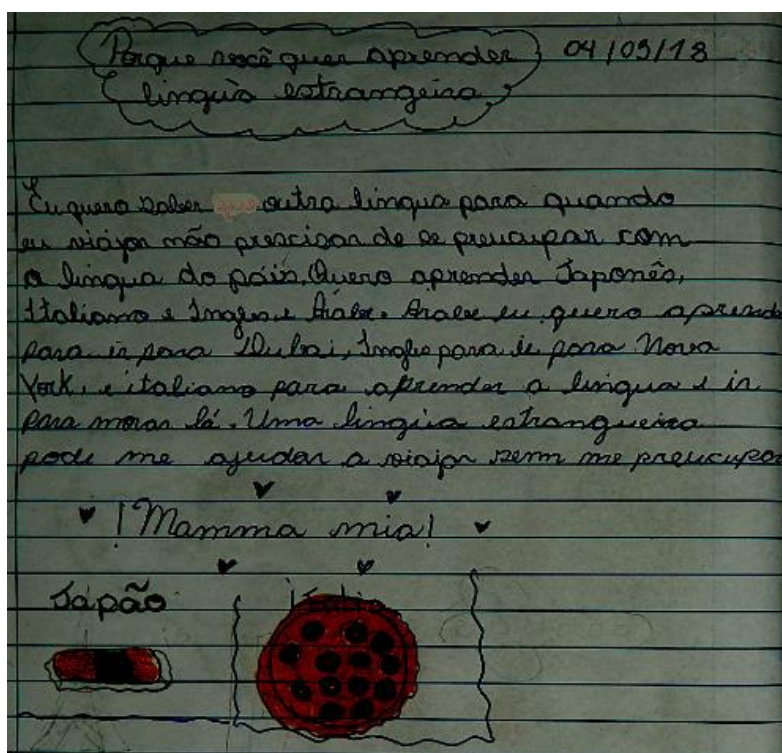
Maria Antonieta – não vou esquecer do mapa (pausa) **um dia eu vou para a Argentina**
(...)
Érica – por que que vocês escolheram entrar no projeto?
(...)
Maria Antonieta – **[porque quando eu crescer,] eu vou ser rica, aí eu tenho que aprender as línguas pra mim viajar pra outros lugares**
Érica – [entendi,] e você?
Ana Paula – **[você não sabe uma língua, então você pode ser pobre]**
Maria Antonieta – **eu não vou ser pobre**
(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Em um momento do diálogo, Maria Antonieta responde sobre as 3 coisas do projeto que ela não vai esquecer: ela cita o mapa *mundi* e anuncia que “um dia vai para a Argentina”. Pouco depois, faz nova referência a viagens internacionais e explica como alcançará essa possibilidade, opondo a condição futura, que vislumbra, à sua condição atual: “eu vou ser rica”. Assim como Bruna faz com Lorena, Ana Paula desencoraja Maria Antonieta, utilizando uma lógica invertida, e sua conclusão é “então você pode ser pobre”, ao que Maria Antonieta

responde, firme e decidida, de maneira quase profética: “eu não vou ser pobre”. A aluna demonstra confiar no seu futuro, apesar de não deixar claro como essa mudança de condição social se concretizará.

Em uma análise do percurso de Maria Antonieta no projeto, observa-se uma manutenção do entusiasmo que ela já apresentava no início do ano, que foi nutrido e ampliado por meio das atividades do projeto “Ler o mundo”. No Questionário inicial, a aluna afirma que se acha uma pessoa habilidosa, que é capaz de fazer “muitas coisas ao mesmo tempo”, na atividade “io da grande voglio fare...”. Entre as “coisas que deseja saber fazer”, ela responde “espanhol, árabe, francês”. Na atividade “Por que aprender uma língua estrangeira”, a aluna reafirma sua paixão pela língua italiana, já apresentada e discutida na categoria “recepção positiva da alteridade” (cf. subseção 4.5.1), como mostram os corações contornando a expressão italiana “Mamma mia!” (Figura 34).

Figura 34 – Produção final da atividade “Por que aprender uma língua estrangeira”



“Eu quero saber outra língua para quando eu viajar não precisar de se preocupar com a língua do país. Quero aprender japonês, italiano, inglês e árabe. Árabe eu quero aprender para ir para Dubai, inglês para ir para Nova York e italiano para aprender a língua e ir para morar lá. Uma língua estrangeira pode me ajudar a viajar sem me preocupar.”

Fonte: dados da pesquisa

A aluna se projeta como médica na atividade envolvendo as profissões, na aula Italiano 2 – “io da grande voglio fare...” e avalia positivamente a aula dada pelo seu grupo, atribuindo nota 10. Esse conjunto de elementos evidencia os efeitos positivos do projeto sobre a aluna no sentido de estimulá-la em sua curiosidade e na busca por uma ampliação de conhecimentos

e de realização pessoal. Nesse sentido, o desenvolvimento do sentimento de autoeficácia se verifica por meio da experiência ativa (diversas atividades de IC; execução da aula junto ao grupo); experiência indireta, na observação da professora e dos visitantes; persuasão verbal, pelos estímulos constantes que recebeu da professora do projeto, dos professores que assistiram à aula dada pelo seu grupo; observação dos estados fisiológicos e emocionais, nos diversos momentos de percepção do próprio corpo, nas reflexões sobre as condições de aprendizagem e sua postura, no projeto e nas aulas regulares. A aluna Maria Antonieta se mostra muito atenta às reflexões que lhe são propostas, demonstrando abertura de espírito para o novo.

Analisaremos também pontualmente a situação da aluna Clery, que, no fim do ano, diz ter observado uma grande modificação na maneira como olha para si mesma. No aspecto emocional e das relações entre os alunos, o trecho abaixo dá uma ideia de como a aluna Clery é percebida (ou ignorada) em sua turma:

Jonathan – você era do quarto ano, da minha sala?
Clery – fiquei três anos seguidos na sua sala
[(risos)]
Jonathan – [quarto, quinto e sexto]
Rebeca – ele percebe MUITO as pessoas
(risos)
(Roda de Conversa Grupo 7 Egito)

Além de receber esse tipo de retorno por parte de seus colegas, como faz Jonathan, Clery frequentemente se diz rejeitada e preterida pelas amigas. A aluna mantém uma imagem negativa de si mesma, como se percebe nesta frase que ela disse na Roda de Conversa: “a pessoa me acha chata, me conhece e tem certeza”. Entretanto, apesar de ainda ter esse tipo de autoimagem, à pergunta sobre as modificações observadas por eles em si mesmos, Clery responde:

Clery – eu acho que **eu estou mais ATENTA para as coisas que estão acontecendo**, também (incompreensível) **as coisas que aconteceu comigo**
Érica – ah, com você mesma? Interessante isso (pausa) e por que que você acha que essa mudança aconteceu?
Clery – ah, porque **eu nem ligava para mim**, só pensava nos outros, **e agora eu estou penso muito mais**
Psicóloga A – uhum
Érica – e o projeto te ajudou em alguma coisa nisso ou isso aconteceu na sua vida lá fora assim, foram coisas...
Clery – **sim, o projeto me ajudou**
Psicóloga A – legal
Érica – alguma coisa específica que a gente fez aqui, alguma atividade ou de modo geral tudo que a gente fez?
Clery – **de modo geral**
(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Este trecho é muito significativo, porque a aluna afirma que passa a se enxergar, a prestar atenção em si mesma, o que é fruto de uma alteração positiva na sua autoestima. A

intervenção feita pela psicóloga na Roda de Conversa funciona como análise dessa mudança que se observa em Clery.

Psicóloga A – **o projeto dá uma acalmada, essa é a grande diferença que o projeto faz.** Não, isso é ótimo, isso não é... [nem...] de jeito nenhum é ruim, sabe, **o projeto acalma** (pausa) legal (pausa longa) **combina um pouco com o que a Clery falou, né, porque a Clery falou assim “eu passei a prestar atenção mais em mim”** (pausa) **quando a gente se acalma, a gente consegue prestar atenção mais na gente mesmo**, né, quando a gente está super agitado, a gente não consegue prestar atenção (pausa) de jeito nenhum, né
(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Estão em foco, nessa fala da psicóloga, as características do “ambiente” do projeto “Ler o mundo”, já apresentadas e discutidas (cf. subseção 4.3.5), evocadas pelos alunos anteriormente (ela começa repetindo a fala do aluno Jonathan: “o projeto dá uma acalmada”).

Para encerrar esta subseção, tomaremos uma das respostas ao Questionário sobre os alunos, em que um professor responde à questão “Ao longo do ano, você observou mudanças no comportamento de algum(a) aluno(a) nas suas aulas?” nos seguintes termos:

Sim. Os alunos “bons” mantinham aguçados a vontade de aprender e a dedicação aos estudos. **Mas o que mais despertou atenção foram algumas mudanças no envolvimento com os estudos daqueles alunos já estigmatizados como “fracos”, “difíceis” ou “ruins”, muito (a meu ver) relacionadas a uma elevação da auto estima, movidas por um sentimento de “eu consigo”, ou “eu não sou tão ruim quanto dizem”.** Os mais notáveis foram Cristiano, Jadira, Ize, Nina, Ana Paula, Acsa, Fernando.
(Questionário sobre os alunos)

Segundo a resposta desse professor, o elemento desencadeador das mudanças observadas por ele é “uma elevação da auto estima (sic)” dos alunos do projeto. Trataremos na seção 4.9 sobre os benefícios do projeto “Ler o mundo” para os alunos com grandes defasagens de leitura e escrita para a idade e a série, e então discutiremos de maneira mais aprofundada a situação de alguns dos alunos citados nesta resposta. Chamam a atenção, ainda, nesta resposta, a escolha lexical utilizada para se referir aos diferentes alunos: “bons”, “fracos”, “difíceis” e “ruins” são os termos utilizados, todos eles entre aspas. As aspas indicam uma tentativa do professor de problematizar essa terminologia, frequentemente utilizada na escola. Ele também utiliza o termo “estigmatizados”, o que remete às referências já feitas anteriormente neste trabalho sobre o papel do discurso dos adultos e dos pares sobre os alunos. Percebemos que, entre os alunos citados pelo professor, está Acsa, cuja postura mereceu uma extensa análise nesta seção. Na seção 4.9, dedicada aos alunos com defasagem no aspecto da alfabetização, também serão objeto de análise os alunos: Cristiano, Ana Paula e Fernando, citados nessa resposta ao Questionário.

Para explicar as mudanças e a relação estabelecida com a autoestima, o respondente utiliza frases que poderiam ser os pensamentos que motivam os alunos a se comportar de outra maneira. De um lado, está a ideia de sucesso na execução das tarefas, expressa por “eu consigo”, que se relaciona diretamente ao sentimento de autoeficácia (BANDURA, 1997). Do outro lado, está uma referência direta aos dizeres dos outros sobre esses alunos, que os situam, frequentemente, na condição de fracasso e de insucesso em suas ações, e o respondente resume por meio da sentença “eu não sou tão ruim quanto dizem”. Essas declarações vão ao encontro dos objetivos iniciais do projeto “Ler o mundo”, que era “promover a educação integral dos alunos, unindo os princípios das abordagens plurais a elementos de formação humana e de **fortalecimento de uma autoimagem positiva**” (cf. seção 3.3).

4.6 Campo das aptidões¹³³

Este campo se subdivide em 3 categorias:

- 1) Acessar o sentido de um texto em outra língua;
- 2) Estabelecer relações entre as línguas;
- 3) Saber memorizar e reproduzir conhecimento.

A primeira está estreitamente relacionada à *Seção I. Saber observar / Saber analisar*. A segunda se relaciona diretamente com a *Seção II. Saber identificar / Saber localizar* e *Seção III. Saber comparar*, enquanto a terceira se baseia na *Seção VII. Saber aprender*¹³⁴, em que se incluem descritores que fazem referência direta às aptidões de memorizar e de reproduzir elementos desconhecidos ou não familiares¹³⁵.

4.6.1 Acessar o sentido de um texto

Esta categoria se relaciona especificamente com este descritor de recursos da *Seção VII. Saber aprender*, do campo das aptidões:

S 1.4.3 Ser capaz de acessar, pelo menos parcialmente, o sentido de um enunciado em uma língua desconhecida ou pouco conhecida a partir da localização das palavras e de uma análise da estrutura °sintática / morfossintática° (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 50)¹³⁶.

¹³³ Relativas ao campo dos *Savoir-faire*, do CARAP.

¹³⁴ Tradução nossa. Texto original: *Section I. Savoir observer / savoir analyser*
Section II. Savoir identifier / savoir repérer
Section III. Savoir comparer
Section VII. Savoir apprendre

¹³⁵ Descritores S 7; S 7.1 e seguintes; S 7.2 e seguintes.

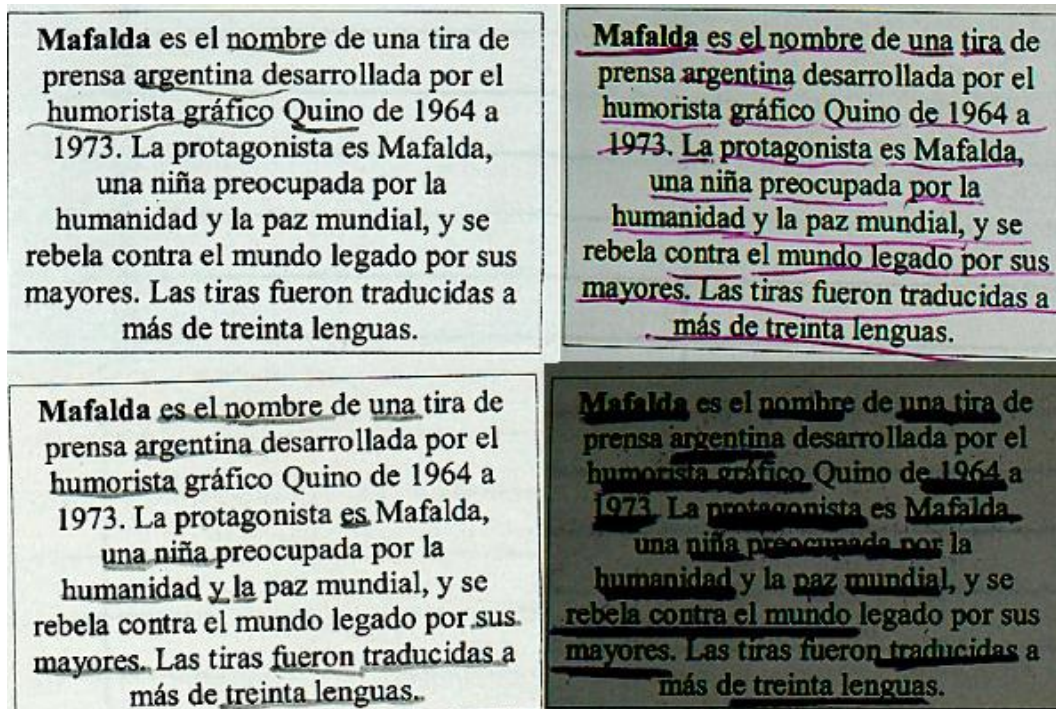
¹³⁶ Tradução nossa. Texto original: *Être capable d'accéder au moins partiellement au sens d'un énoncé dans une langue peu ou pas connue sur la base d'un repérage des mots et d'une analyse de la structure °syntaxique / morphosyntaxique°* (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 50)

Na realização das atividades de IC, o primeiro momento era dedicado a uma leitura individual e silenciosa, em que os alunos deveriam sublinhar as palavras que compreendessem no texto. Em seguida, a leitura era feita em voz alta, pelos alunos, de maneira coletiva e dialogada, em que cada um dizia o que tinha compreendido. Quando havia palavras ou expressões opacas cujo significado os alunos não conseguiam acessar, a professora mediava a compreensão por meio de mímicas, gestos, reformulações na língua do texto, até que os alunos chegassem à compreensão. Na maioria das vezes, eles expressavam a compreensão traduzindo a palavra ou expressão para o português.

Nesta categoria, analisaremos o resultado da primeira leitura dos textos em espanhol e em italiano, realizada pelos alunos individualmente. Serão apresentados os textos lidos, na ordem cronológica de realização das atividades. Na impossibilidade de fazer uma análise individual do progresso de cada um dos 41 alunos e, não sendo o aspecto quantitativo o interesse central desta análise, foram selecionadas as atividades das alunas Amanda e Maria Antonieta para apresentação e discussão. Essa escolha se justifica pela legibilidade dos dados e pela presença de todas as atividades realizadas no caderno dessas alunas.

A primeira atividade de IC realizada teve como objeto uma apresentação de Mafalda, a personagem criada por Quino, o cartunista argentino. Para ilustrar melhor as diferenças do estágio inicial de leitura em IC dos alunos, apresentam-se também, para esta atividade, a produção das alunas Pietra e Maia (Figura 35).

Figura 35 – Primeira leitura em espanhol de Pietra (esq. acima) e Maia (dir. acima), Amanda (esq. abaixo) e Maria Antonieta (dir. abaixo)



Fonte: dados da pesquisa

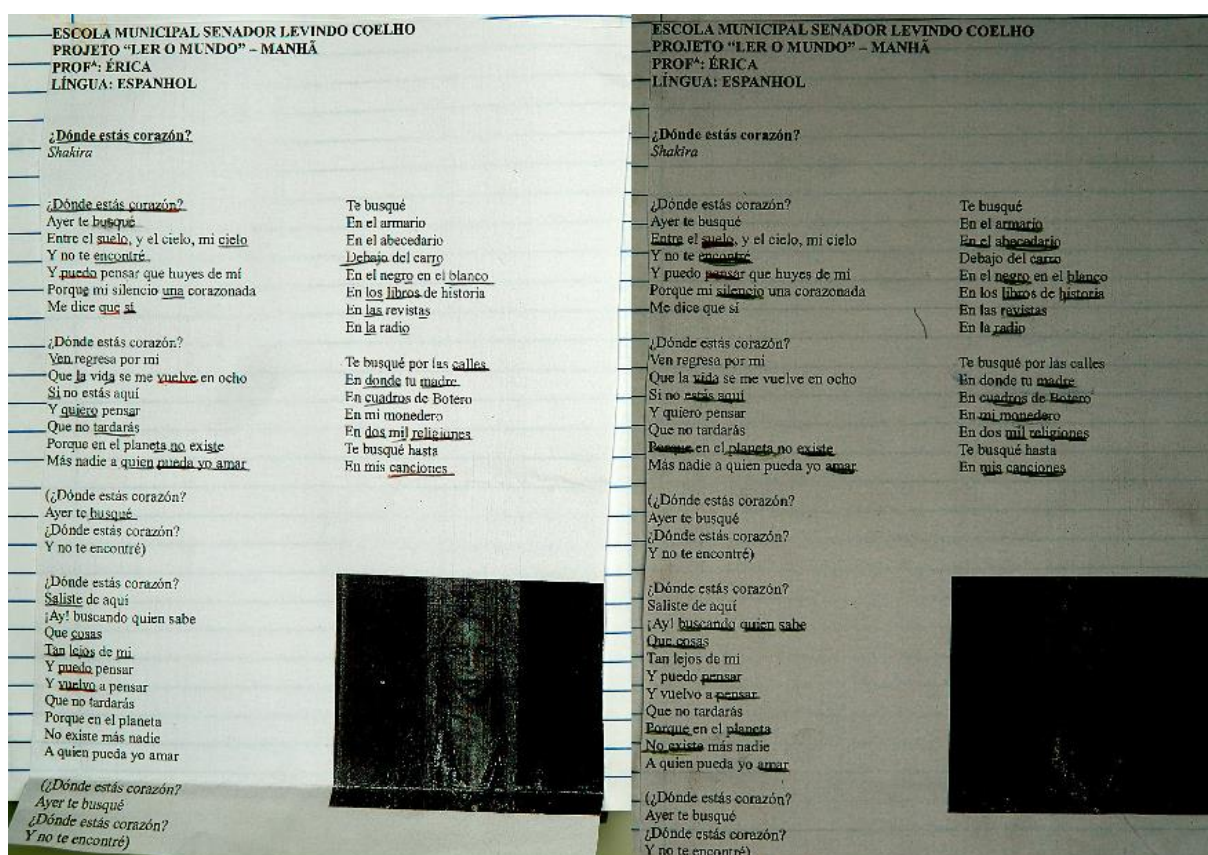
Observa-se que os alunos partem de patamares diferentes no que se refere à capacidade de localizar e reconhecer palavras, de inferir seu significado a partir do contexto, da sua estrutura morfológica e do contexto sintático. Enquanto Pietra assinala cinco palavras, Maia assinala quase a totalidade das palavras do texto. Amanda e Maria Antonieta demonstram uma capacidade intermediária entre as duas outras alunas, na realização desta tarefa. A principal estratégia de leitura utilizada pelas quatro alunas parece basear-se na transparência lexical entre o português e o espanhol para a identificação das palavras e acesso ao conteúdo do texto, apesar de encontrarmos, também, a palavra “niña” sublinhada por três das quatro alunas, por exemplo.

Neste caso, as alunas parecem utilizar a estratégia de inferência do significado, já que tinham recursos suficientes para fazê-lo: o contexto da frase, que apresenta a personagem, é facilmente apreendido pelas alunas, já que a estrutura sintática é idêntica à do português e todos os termos são transparentes (“La protagonista es Mafalda, una niña preocupada por la humanidad y la paz mundial”), à exceção de “niña” (“menina”, em português). Assim, esse termo, opaco na forma, torna-se de fácil acesso, já que é precedido pelo nome da personagem e sucedido pelo adjetivo “preocupada”. Além de contar com o contexto amplo do texto de gênero informativo, os alunos dispunham da imagem da escultura de Mafalda sentada em um

banco, junto a Quino, o que também dava pistas para que eles compreendessem que a “menina” sentada no banco é Mafalda.

A segunda leitura realizada em espanhol foi da letra da música ¿Dónde estás corazón?, de Shakira, texto de maior extensão e mais complexo. O texto está apresentado na Figura 36.

Figura 36 – Segunda leitura em espanhol de Amanda (esq.) e Maria Antonieta (dir.)



Fonte: dados da pesquisa

Nesta segunda atividade, observa-se a utilização da mesma estratégia: a localização das palavras transparentes. Para a realização desta atividade, no entanto, os alunos já dispunham de informações linguísticas mais específicas sobre a língua espanhola: a correspondência entre a grafia “ue” (esp) e “o” (pt) na sílaba tônica e a correspondência dos sufixos “-ión” (esp) e “-ão” (pt), ambos conhecimentos construídos pelos alunos com o auxílio das atividades de reflexão metalinguística referentes ao texto da Mafalda, realizadas na aula precedente. Na atividade de Amanda (à esquerda), é possível observar que as palavras “suelo”, “puedo”, “vuelvo”, “corazón”, “religiones”, “canciones” estão sublinhadas de outra cor (laranjado), e essa identificação corresponde ao momento da leitura guiado pela professora, em que ela chama a atenção dos alunos para que eles lancem mão do conhecimento construído para avançar na leitura, utilizando outra estratégia além da localização de palavras transparentes. Destaca-se que um dos fatores determinantes para a escolha desta música foi o grau de

transparência dos substantivos presentes no refrão (coluna à direita). Maria Antonieta sublinha todos os substantivos transparentes, atendendo à expectativa de que o refrão contribuiria para a compreensão global da letra da música. Amanda, por sua vez, demonstra menor compreensão dessa parte do texto.

O terceiro texto lido em espanhol é a música “Cuando los ángeles lloran”, do grupo mexicano Maná, sobre a vida do brasileiro Chico Mendes (Figura 37).

Figura 37 – Terceira leitura em espanhol de Amanda (esq.) e Maria Antonieta (dir.)

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO PROJETO “LER O MUNDO” - MANHÃ PROFª: ÉRICA LÍNGUA: ESPANHOL		ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO PROJETO “LER O MUNDO” - MANHÃ PROFª: ÉRICA LÍNGUA: ESPANHOL	
Quando los ángeles lloran <i>Maná</i>		Quando los ángeles lloran <i>Maná</i>	
A Chico Mendes lo <u>mataron</u> era un <u>defensor</u> y un ángel de toda la <u>Amazonia</u> El murió a <u>sangre fría</u> <u>lo sabía</u> Collor de Melo y <u>también</u> la policía	Quando los ángeles lloran es por cada <u>árbol</u> que muere cada <u>estrella</u> que se apaga oh... no... no...	A <u>Chico Mendes</u> lo <u>mataron</u> era un <u>defensor</u> y un ángel de <u>toda la Amazonia</u> El <u>murió</u> a <u>sangre fría</u> <u>lo sabía</u> <u>Collor de Melo</u> y <u>también</u> la <u>policia</u>	Quando los ángeles lloran es por cada <u>árbol</u> que muere <u>cada estrella</u> que se <u>apaga</u> oh... no... no...
Quando los ángeles lloran lluvia cae sobre la <u>aldea</u> lluvia sobre el <u>campanario</u> pues <u>alguien</u> murió...	Un ángel <u>cayó</u> un ángel <u>murió</u> un ángel se <u>fue</u> y no volverá Un ángel <u>cayó</u> un ángel <u>murió</u> un ángel se fue se fue <u>volando</u> en madrugada	Quando los ángeles <u>lloran</u> lluvia cae sobre la <u>aldea</u> <u>lluvia</u> sobre el <u>campanario</u> pues <u>alguien</u> <u>murió</u> ...	Un ángel <u>cayó</u> un ángel <u>murió</u> un ángel se fue y no volverá Un ángel <u>cayó</u> un ángel <u>murió</u> un ángel se fue se fue <u>volando</u> en <u>madrugada</u>
Un ángel <u>cayó</u> un ángel <u>murió</u> un ángel se fue y <u>no volverá</u>	Quando los ángeles lloran Quando los ángeles lloran lloverá Quando los ángeles lloran Quando los ángeles lloran lloverá...	Un ángel <u>cayó</u> un ángel <u>murió</u> un ángel se fue y no volverá	Quando los ángeles lloran Quando los ángeles lloran lloverá Quando los ángeles lloran Quando los ángeles lloran lloverá...
Quando el <u>asesino</u> huía Chico Mendes se <u>moria</u> la <u>selva</u> se ahogaba en llanto El dejó dos <u>lindos</u> crios una esposa <u>valerosa</u> y una <u>selva</u> en <u>agonia</u> .	Hueeee ooohhh... no... no... Hueeee ooohhh... no... no...	Quando el <u>asesino</u> huía <u>Chico Mendes</u> se moría la <u>selva</u> se ahogaba en llanto El dejó dos <u>lindos</u> crios una <u>esposa</u> <u>valerosa</u> y una <u>selva</u> en <u>agonia</u> .	Hueeee ooohhh... no... no... Hueeee ooohhh... no... no...

Fonte: dados da pesquisa

Há palavras que, apesar de sua transparência, não foram assinaladas pelas alunas. É o caso de “policía”, “sobre”, “apaga”, “lindos” e “esposa” (Amanda) e “cuando”, “sobre”, “no” e “cada” (Maria Antonieta), por exemplo. Levantamos a hipótese de que as alunas fizeram uma leitura desatenta ou corrida, como às vezes demonstram ler os textos. Também é possível pensar que elas fizeram uma leitura focalizada nas palavras como unidades isoladas do contexto, tanto o contexto da frase quando do texto como um todo. No caso da segunda hipótese, as alunas não recorreram ao assunto geral do texto como ferramenta para a compreensão de determinadas palavras, como “valerosa”, “murió” e “asesino”, por exemplo, mais facilmente compreendida quando o texto é tomado em sua globalidade.

Cabe destacar que todas as atividades de leitura individual foram realizadas individual e silenciosamente por cada aluno, sem orientações específicas ou “dicas” da professora. A compreensão das palavras menos transparentes foi alcançada no momento da leitura coletiva em voz alta, guiada pela professora. Os gestos, expressões faciais, pronúncia das palavras em espanhol e entonações na leitura auxiliaram os alunos a compreender outras palavras.

Um terceiro “nível” de intervenção da professora se apresentava, quando os alunos apresentavam grande dificuldade de compreender, e a forma de guiá-los era por meio de perguntas, em que o sentido da palavra era ativado, ao invés da forma: “um defensor é alguém que cuida da Amazônia. Um *ángel* é alguém que também cuida das pessoas e da floresta”.

Os alunos do Grupo 1 mostram que perceberam as semelhanças e diferenças entre as línguas trabalhadas e o português, relatam como a professora os guiava até a compreensão das palavras desconhecidas e declaram ter compreendido integralmente os textos ao final da atividade:

Érica – e entendeu ou não entendeu?
Todos – entendeu
Érica – e como que isso foi possível?
Isabel – **foi possível porque tem algumas palavras que parecem português, só que não são.** Aí como o itali..., [o que mesmo?], que o espanhol é mais fácil que essas outras línguas a gente brilhou, porque parece que tem algumas palavras em português
Henrique e Érica – [espanhol]
Érica – **e as que não parecem português**, como que nós fizemos?
Henrique – **a gente se ajudou, perguntou**
Érica – eu dei a resposta?
Fernando – [no!] (em inglês)
Henrique e Isabel – [não]
Isabel – **você ficou “no”** (em espanhol)
Henrique – **a gente teve que descobrir**
Érica – eu fiquei “no” e fui fazendo o que?
Isabel – **gestos**
Henrique – dando...
Henrique e Fernando – **dando dicas**
Érica – **e vocês conseguiram entender?**
Henrique – **sim**
Érica – **tudo?**
Henrique – **sim**
(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça, grifo nosso)

Para encerrar a análise sobre as competências em IC receptiva escrita dos alunos, apresentamos um dos textos lidos em italiano, a letra da música “Le cose che vivi”, de Laura Pausini (Figura 38).

Figura 38 – Primeira leitura em italiano das alunas Amanda (esq.) e Maria Antonieta (dir.)

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO "LER O MUNDO" 2018 – MANHÃ
PROFª: ÉRICA
LÍNGUA: ITALIANO

Le Cose Che Vivi
Laura Pausini

1 Quando l'amicizia
Ti attraversa il cuore,
Lascia un'emozione,
Che non se ne va.

2 Non so dirti come,
Ma succede solo
Quando due persone
Fanno insieme un volo.


3 Che ci porta in alto,
Oltre l'altra gente,
Come fare un salto
Nell'immensità

4 E non c'è distanza... Non c'è mai
Non ce n'è abbastanza, se
Se tu sei già dentro di me,
Per sempre

5 In qualunque posto sarai,
In qualunque posto sarò,
Tra le cose che vivi
Io per sempre vivrò

6 In qualunque posto sarai
Ci ritroveremo vicino
Stretti l'uno nell'altro
Oltre il destino

7 Su qualunque strada,
In qualunque cielo,
E comunque vada
Noi non ci perderemo.



ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO "LER O MUNDO" 2018 – MANHÃ
PROFª: ÉRICA
LÍNGUA: ITALIANO

Le Cose Che Vivi
Laura Pausini

Quando l'amicizia
Ti attraversa il cuore,
Lascia un'emozione,
Che non se ne va.

Non so dirti come,
Ma succede solo
Quando due persone
Fanno insieme un volo.


Che ci porta in alto,
Oltre l'altra gente,
Come fare un salto
Nell'immensità

E non c'è distanza... Non c'è mai
Non ce n'è abbastanza, se
Se tu sei già dentro di me,
Per sempre

In qualunque posto sarai,
In qualunque posto sarò,
Tra le cose che vivi
Io per sempre vivrò

In qualunque posto sarai
Ci ritroveremo vicino
Stretti l'uno nell'altro
Oltre il destino

Su qualunque strada,
In qualunque cielo,
E comunque vada
Noi non ci perderemo.



Fonte: dados da pesquisa

É clara a diferença entre a quantidade de palavras compreendidas pelas alunas nos textos em espanhol e neste texto em italiano. Nos momentos das leituras individual e coletiva, eles manifestaram muito mais dificuldade de compreender a letra desta música, comparativamente às músicas em espanhol. Amanda repete essa percepção na Roda de Conversa, no final do ano, quando aponta a atividade de leitura da letra da música em italiano como a atividade mais difícil realizada no projeto e estabelece uma comparação entre sua competência de leitura em IC em espanhol e em italiano:

Érica – sei. Agora eu queria que vocês me mostrassem uma atividade que foi MUITO difícil ou a que vocês consideraram a mais difícil de todas (...)

Amanda – a minha é a música **Le cose che vive**

Érica – ahã, e por que que foi difícil?

Amanda – porque eu acho que **a gente soube mais palavras em espanhol do que em italiano, porque na música da Shakira eu marquei mais coisas que eu sabia o significado**

(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia, grifo nosso)

No que se refere à atividade de IC oral, destacam-se esses três registros no Diário reflexivo, que mostram que os alunos foram capazes de acessar o sentido do conteúdo da aula, nos momentos em que a professora utilizou outras línguas:

Grupo 6 Japão – **aula sobre a Suíça: em francês e em italiano.** A aula da colonização foi um sucesso. Os alunos acompanharam toda a explicação e conseguiram reproduzir depois.
(Diário reflexivo, 10/04/2018)

Grupo 3 Alemanha – **aula dada em espanhol: parte da explicação sobre a colonização e como a reunião para o Tratado de Tordesilhas foi feita**

A aluna Mel tinha perguntado (...): 1) se nossos tataravós são portugueses ou índios; 2) como foi feita a reunião para o Tratado de Tordesilhas, se os portugueses falaram português e os espanhóis falaram espanhol.

Dei parte da explicação em espanhol, simulando a reunião. Eles conseguiram entender.

(Diário reflexivo, 20/03/2018 e 11/04/2018)

Como especificado na subseção 2.2.4, a IC oral não era o objetivo central do projeto, portanto, esses momentos de utilização de outras línguas para ministrar partes das aulas aconteceu de forma esporádica, apenas com alguns grupos, atendendo às circunstâncias que se mostraram favoráveis: o conteúdo da aula, o histórico das línguas discutidas com cada grupo, as capacidades demonstradas pelos grupos e o interesse específico dos alunos.

No que se refere à comparação das línguas, a aluna Manuela reflete sobre a própria compreensão dos textos, justificando como conseguiu acessar o sentido, mesmo o texto estando em uma língua que nunca estudou formalmente:

Érica – e você conseguiu entender?

Manuela – mais ou menos, algumas coisas

(...)

Érica – (...) e por que que você acha que isso aconteceu?

Manuela – **porque tem algumas palavras que são parecidas com algumas palavras em português**

(Roda de Conversa Grupo 5 Colômbia, grifo nosso)

Neste outro trecho, Maria Antonieta explica para a psicóloga por que as línguas espanhola e portuguesa se parecem tanto:

Psicóloga R – você gostou da língua espanhola?

Ana Paula – uhum (pausa) antes eu nem sabia

Psicóloga R – agora você já sabe

Ana Paula – uhum

Psicóloga R – deixa eu te contar um negócio (pausa) (baixo) **eu não sei nada de espanhol**

(risos)

Maria Antonieta – **é igual... é praticamente igual português, é irmã**

(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Seria possível interpretar que Maria Antonieta encoraja a psicóloga, estimulando-a a buscar aprender o espanhol, porque é fácil?

4.6.2 Reconhecer e estabelecer relações entre as línguas

Esta categoria se relaciona diretamente com as *Seção II. Saber identificar / Saber localizar* e com a *Seção III. Saber comparar*.

O primeiro exemplo desta categoria se relaciona à aptidão de identificar as línguas a partir de sua forma gráfica. O diálogo abaixo se baseia nas línguas escritas no quadro no dia da primeira visita ao projeto. Estava escrito “Bom dia! Bem-vindos!” em árabe, alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, em cores diferentes.

Érica – e as duas outras línguas ali, em vermelho e em preto?
Aluno – bongioRno
Aluno – good morning
Maria Antonieta – vermelho é inglês, [e o preto]
Odete – e o outro, alemão
Christian – welcome. E essa aqui?
Alunos e Odete – árabe
(Visita, 19/09/2018)

O exemplo a seguir mostra que a aluna tem dificuldade de identificar a língua a partir da forma gráfica, e a professora a estimula a pronunciar a palavra em voz alta, para que ela pudesse recorrer ao som das palavras como ferramenta de identificação da língua.

Lira – fessora, esqueci o que que (incompreensível)
Érica – **lê, pelo som você vai lembrar**
Lira – **buenos días**
James – italiano
Érica – no
Lira – **buongiorno é que é italiano**
Érica – buongiorno é que é italiano
James – não, é...
Érica – **buenos días**
James – **em espaaa...nhol?**
Érica – sí (pausa) **[bue]nos, fuego, cuerpo, cuerda, lembra?**
Lira – **[espanhol]**
James – **sí**
(Roda de Conversa Grupo 9 Marrocos, grifo nosso)

Observa-se que a pronúncia é insuficiente para Lira, porque ela apenas pronuncia “buenos días” e não responde em que língua está. Em seguida, James responde incorretamente: “italiano”. Então Lira lança mão da resposta do colega para afirmar seu conhecimento: “buongiorno é que é italiano”, mas não responde em que língua está “buenos días”. Novamente, a professora pronuncia. James responde novamente, mas sem convicção, isso se observa na sílaba “pa”, alongada e a resposta dada em forma de pergunta. Então a professora confirma que é a resposta correta e pronuncia outras palavras em espanhol para ativar a memória dos alunos e finaliza verificando se a ação foi eficaz, por meio da pergunta: “lembra?”, ao que ambos os alunos respondem afirmativamente. Esse tipo de diálogo era frequente nas aulas do projeto, ao longo do ano. Assim como no exemplo acima, alguns

alunos eram capazes de identificar a língua rapidamente, outros ainda apresentavam dificuldade, mesmo no final do ano, como é o caso desse aluno em relação à língua francesa:

Christian – em francês, sabem como é em francês?
Aluno – **buongiorno**
Aluno – bonjour
Christian – BONJOUR (pausa) tá aqui, bonjour (referindo-se ao quadro)
(Visita 19/09/2018)

Para alguns alunos, a forma escrita era identificada mais facilmente. Para outros, a forma sonora era o que mais contribuía para a identificação das línguas. Para fazer referência a algumas atividades, os alunos se confundiam ao indicar se o texto estava escrito em espanhol ou italiano, como, por exemplo:

Érica – e como que isso foi possível (entender textos que não estavam em português)?
Isabel – foi possível porque tem algumas palavras que parecem português, só que não são. **Aí como o itali..., o que mesmo?, que o espanhol** é mais fácil que essas outras línguas a gente brilhou, porque parece que tem algumas palavras em português
(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça, grifo nosso)

Levantamos a hipótese de que foram as duas línguas trabalhadas ao longo do ano, mas as duas com que os alunos tiveram contato formal, na escola. A outra língua com a qual eles têm contato na escola é o inglês, mas seu aprendizado se dá em outras condições, fora do projeto “Ler o mundo”, de forma que eles não se confundiam entre o inglês e as outras línguas.

Este trecho, referente à segunda visita, mostra que alguns alunos foram capazes de aprofundar na identificação das línguas e nos termos do CARAP, “saber estabelecer correspondências entre grafia e som” (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 49).

Érica – a Letizia
Letizia – piacere
Érica – escutaram o nome dela? Letizia
Aluno – **ela falou parece com pizza**
Érica – e também com qual outra palavra que a gente já sabe, **que faz [ts]?**
(silêncio)
Érica – gra
Alunos – **grazie**
Érica – então como é que será, com qual letra que escreve o nome dela?
Alunos – **com Z**
(Visita 09/10/2018, grifo nosso)

Os alunos conseguem estabelecer a grafia, “com z”, do nome da visitante italiana a partir do som [ts] de outra palavra que havia sido estudada em sala, “grazie”. Aprofundaremos essa discussão na seção 4.8.

4.6.3 Saber memorizar e reproduzir conhecimento

Esta categoria é caracterizada principalmente pela Seção VII dos descritores de recursos do CARAP: saber aprender. Nela estão incluídas as aptidões de memorização e reprodução de elementos pouco ou não familiares. Os alunos demonstram essa capacidade ao dizerem palavras em outras línguas nas Rodas de Conversa, que aconteceram no final do projeto, como se vê nos exemplos a seguir:

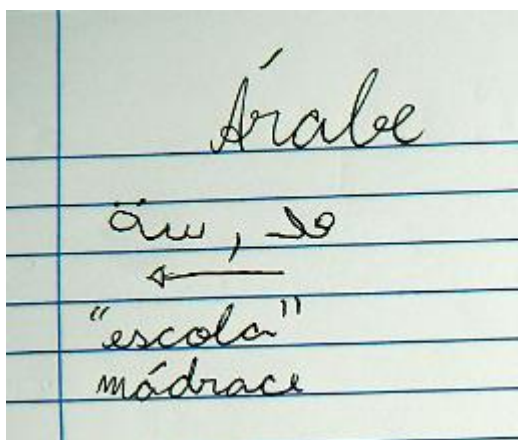
Muxa – Guten Tag é... boa tarde?
Érica – Guten Tag, então ensina pra sua aluna
Muxa – Guten Tag é boa tarde e... Guten... é boa noite e Guten Morgen é ...
Psicóloga R – Gut morning é boa noite?
Muxa – **Guten Morgen é bom dia**
Psicóloga R – obrigada
(Roda de Conversa grupo 3 Alemanha, grifo nosso)

O aluno Muxa demonstra um desenvolvimento parcial na aptidão de memorizar e reproduzir elementos desconhecidos: a expressão “Guten Tag” ele memorizou, mas se sente inseguro para reproduzir e recorre à professora para confirmar a informação. A expressão em alemão que corresponde a “boa noite” não chega a ser inteiramente pronunciada pelo aluno. Ele demonstra segurança no que se refere à última expressão a ser ensinada para a psicóloga, e isso se verifica quando ela pergunta se “gut moning é boa noite?”, e Muxa responde, corrigindo a pronúncia e a tradução: “Guten Morgen é bom dia”. Entre as três expressões, “Guten Morgen” foi a mais repetida ao longo do ano, porque era o cumprimento apropriado para o início das aulas, no turno da manhã. À maior repetição e utilização dessa expressão se deve ao fato de o aluno tê-la memorizado e ser capaz de repeti-la no final do ano. No mesmo sentido, a aluna Rebeca demonstra essas aptidões:

Psicóloga A – e o que que você sabe?
Rebeca – **mádrace, que é escola**
Jonathan – eu sei falar árabe
Psicóloga A – como que escreve? (pausa) mádras
Rebeca – **fala mádrace, mas escreve assim**
(...)
Érica – três coisas que vocês aprenderam no projeto que vocês acham que vocês não vão esquecer nunca mais
Rebeca – ééé... fooui... a palavra “escola” em árabe, **que você falou só uma vez comigo como que fala e eu lembro até hoje**
(Roda de Conversa Grupo 7 Egito, grifo nosso)

Quando diz “mas escreve assim”, Rebeca se refere ao registro que tem no caderno, no seu “dicionário”, como se vê na Figura 39.

Figura 39 – Registro de palavra no dicionário (aluna Rebeca)



Fonte: dados da pesquisa

Em seu registro, há a palavra grafada em árabe, a indicação da direção leitura dessa língua, a tradução para o português e a pronúncia da palavra. A aluna mostra ter desenvolvido um sentimento de familiaridade com essa palavra e, na sua resposta à pergunta da professora, destaca a informação de que a professora ensinou essa palavra só uma vez, e ela lembra até hoje. A aluna demonstra ter uma consciência metacognitiva desse aprendizado, em que está em evidência o papel da memória no processo.

As aptidões de memorização e reprodução também se manifestam em outros momentos escolares, e esse fato é apontado pelos professores respondentes do Questionário sobre os alunos:

Os alunos falavam com você sobre o Projeto “Ler o mundo”? Se a resposta anterior foi “sim”, em quais termos eles falavam?

“Os comentários eram variados. Os mais significativos eram aqueles em que eles relacionavam o conteúdo de sala a temas abordados no projeto. **Foi importante perceber o esforço que alguns fizeram para aplicar e explicar conteúdos do projeto durante as explicações do professor em sala.**”

“Falavam mais sobre os conhecimentos adquiridos, principalmente palavras novas, expressões, cumprimento, etc. **Era comum relacionar o que estava sendo trabalhado em sala com alguma atividade realizada no projeto.**”

(Questionário sobre os alunos, grifo nosso)

Segundo esses professores, os alunos buscavam estabelecer uma relação entre o conteúdo das aulas regulares e o conteúdo do projeto “Ler o mundo” e alguns faziam “esforço para aplicar e explicar” essas relações. Os professores não mencionam especificamente elementos linguísticos ou culturais, como é descrito no CARAP, mas esse esforço de transposição de um espaço para outro dos elementos e conteúdos aprendidos no projeto também indica que os alunos foram capazes de memorizar e reproduzir conhecimentos que não lhes eram familiares.

Nesse mesmo sentido, os alunos demonstram terem memorizado informações antes desconhecidas por eles, como a língua falada em cada país, como aparece neste trecho:

Érica – aah, o grupo aqui chama como?
Lira – Marrocos
James – éee, Marrocos
Érica – qual é a língua do Marrocos?
James – **árabe**
Érica – ensina uma coisa em árabe para ela
James – bom dia
Érica – como é que é?
James – **sabahh el kheir**
Érica – fala de novo para ela repetir, mas fala mais alto
James (**firme e mais alto, pausando entre as palavras**) – **sabahh el kheir**
(Roda de Conversa Grupo 9 Marrocos, grifo nosso)

Neste trecho destaca-se também a forma como o aluno repete a expressão “bom dia” a ser ensinada, quando a pronuncia pela segunda vez: ele fala mais alto, mais firme e pausadamente, no intuito de facilitar a compreensão da psicóloga, para quem ele deveria ensinar a expressão.

Durante o momento das visitas, os alunos também demonstram ter memorizado muitas informações referentes às línguas do mundo. No exemplo abaixo, está em foco a variação morfológica de gênero e número dos nomes em italiano:

Érica – eles sabem explicar porque que tá escrito benvenuTI, in italiano
Christian – in italiano
Aluno – porque é só uma pessoa, não é?
(alunos falando junto, tentando lembrar a regra)
Aluna – **é bem vindo para todos**
Christian – para todos
Érica – homem ou mulher?
Aluna – **todos ou os dois**
(...)
Érica – e se a (nome da professora) chegasse sozinha aqui, como é que ia ser?
Alunos – **benvenuta**
Christian – muito bem, muito bem
Érica – e se... se fosse só o (nome do professor)
Alunos – [benvenuto]
Alunos – [benvenute]
Alunos – TO
Érica – ai... benvenu (pausa)
Alunos – [to]
Alunos – [te]
Érica – TO
Aluno – to
Érica – e se chegassem juntas a (nome da professora) e a (nome de outra professora)?
Alunos – [benvenutas]
Alunos – [benvenute]
(Visita 19/09/2018, grifo nosso)

Além desses exemplos, verificados ao longo do ano, as aulas dadas pelos alunos testemunham a capacidade de memorização e reprodução de conhecimentos.

No âmbito das aulas dadas, para além da capacidade de simples “reprodução” de palavras e sons, as ações dos alunos traduzem, efetivamente, uma capacidade de mediação do conhecimento, já que eles ensinaram aos colegas aquilo que aprenderam no projeto em relação às línguas. No CARAP, não há uma seção ou descritores que se refiram especificamente à capacidade de ensinar. O descritor “A 7.4 Disponibilidade para compartilhar seus conhecimentos °linguísticos / culturais° com outros” (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 42)¹³⁷, situado no campo dos *savoir-être*, trata da atitude de interesse pela troca linguística e cultural, e não da capacidade de compartilhar, de maneira acessível, seus conhecimentos com outros. Os dados analisados nesta categoria, a partir deste ponto, mostram a aptidão dos alunos de mediar¹³⁸ a construção de conhecimentos por outrem.

Tendo sido as aulas dadas pelos alunos a atividade mais representativa dessa capacidade, destacamos, no Quadro 17, os temas escolhidos por cada um dos grupos para a aula ministrada por eles:

Quadro 17 – Temas das aulas ministradas pelos alunos

GRUPO	TEMA DA AULA
1 Suíça	Música “Cuando los ángeles lloran”
2 Austrália	Vídeos línguas e profissões em italiano
3 Alemanha	“io da grande voglio fare...”
4 Portugal	“io da grande voglio fare...”
5 Colômbia	Países da Copa do Mundo e línguas
6 Japão	Música “¿Dónde estás corazón?” + caça-palavras
7 Egito	Semelhanças e diferenças entre as línguas românicas + Diagrama das Línguas
8 Rússia	Música “Cuando los ángeles lloran”
9 Marrocos	Música “¿Dónde estás corazón?” + caça-palavras
10 Senegal	Música “¿Dónde estás corazón?” + caça-palavras
11 México	Música “¿Dónde estás corazón?” + caça-palavras

Fonte: elaborado pela autora

À exceção dos grupos 2, 4 e 7, todas as aulas dadas reproduziram uma das aulas ministradas pela professora no projeto. Os alunos dos grupos 2, 4 e 7 demonstraram, além da capacidade de transmitir o conhecimento, uma competência de reorganização do conteúdo, porque eles fizeram um arranjo entre atividades realizadas em aulas diferentes, no projeto. O Grupo 2

¹³⁷ Tradução nossa. Texto original: *A 7.4 Disponibilité à partager ses connaissances °linguistiques / culturelles° avec d'autres* (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 42)

¹³⁸ Discutiremos a competência de mediação no fim da seção.

mesclou a atividade com os nove vídeos em diferentes línguas com a apresentação das profissões em italiano e um breve trabalho com esse vocabulário.

O Grupo 4, por sua vez, optou por realizar uma atividade de IC em italiano, com a peça publicitária Brums (“io da grande voglio fare...”), seguida do vocabulário das profissões na mesma língua. As alunas conceberam, ainda, uma atividade de cruzadinha envolvendo o vocabulário das profissões, em que a descrição da profissão estava em português e a resposta devia ser dada em italiano. A atividade produzida por elas está na Figura 40.

Figura 40 – Atividade produzida pelas alunas do Grupo 4

PAROLE CROCIATE – LE PROFESSIONI IN ITALIANO
PROFESSORASSE: E

Dicas:

1) Trabalha no hospital	8) Trabalha com um doutor
2) Protege a cidade	9) Trabalha com arte
3) Toca uma música	10) Apaga o fogo e salva vidas de pessoas
4) Cria uma lembrança	11) Serve a comida
5) Trabalha no salão	12) Anda desfilando
6) Investiga quando uma coisa some	13) Vende remédios
7) Cuida dos dentes	14) Participa de muitas corridas
	15) Trabalha em um barco

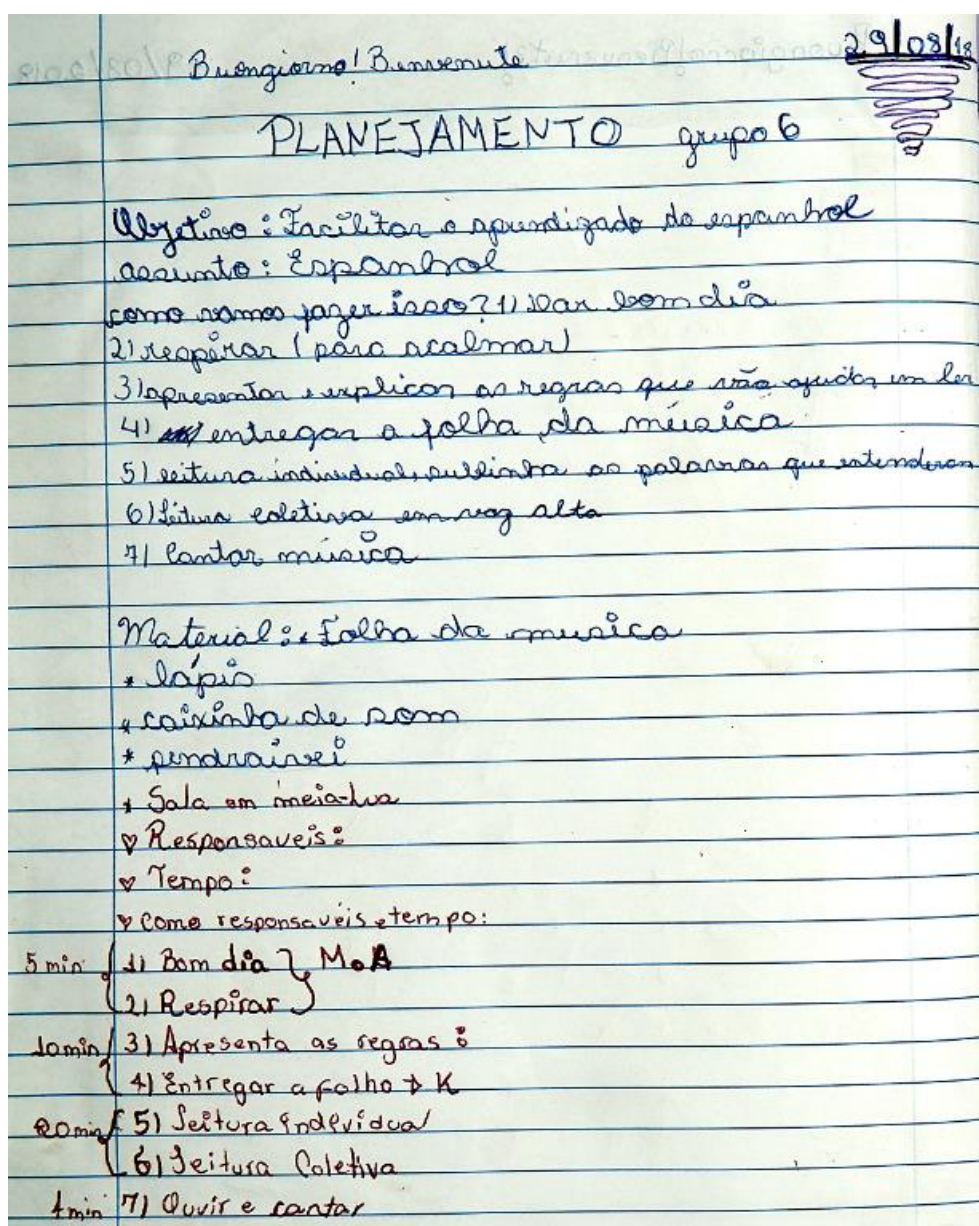
Fonte: dados da pesquisa

A cruzadinha concebida pelas alunas do Grupo 4 foi a única atividade inédita utilizada nas aulas ministradas pelos alunos.

Por fim, o Grupo 7 também propôs uma combinação de duas atividades do projeto: a Flor das Línguas e o Diagrama das Línguas. A aula ministrada pelo Grupo 7 merece destaque no que se refere à distância temporal entre a aula em que os alunos tiveram contato com o conteúdo e a aula que eles ministraram o mesmo conteúdo para os colegas. A atividade do Diagrama das Línguas e da Flor das Línguas foram realizadas por eles nos dias 22/05 e 05/06, respectivamente. E a aula ministrada por eles aconteceu no dia 13/09. Entre esses dois momentos, houve o período de férias e todas as atividades de IC, totalizando 10 aulas com assuntos diferentes. Apesar dessa distância temporal, a professora registra no Diário reflexivo: “Os alunos estavam cheios de propriedade para falar sobre as línguas, o parentesco” (Diário reflexivo, 13/09/2018).

Todos os grupos dispuseram de duas aulas de preparação, em que, orientados pela professora, escreveram o planejamento da aula, que continha o tema, o objetivo, os métodos, a distribuição de tarefas entre os alunos, o material necessário e a divisão do tempo. Para fins de ilustração, apresentamos o Planejamento da aula do Grupo 6, na Figura 41.

Figura 41 – Planejamento da aula do Grupo 6 Japão



Fonte: dados da pesquisa

Note-se que antes do início da apresentação do conteúdo, propriamente dito, os alunos do Grupo 6 previram um tempo que foi destinado à realização de algumas das etapas do “ritual” das aulas do projeto. A partir de um levantamento dos planejamentos dos onze grupos, observa-se que dez deles incluem alguma(s) ou todas as etapas do “ritual” no seu planejamento: cumprimento (“Bom dia”, em português ou em outra língua): 9 grupos (82%); Respiração: 5 grupos (45%); Ouvir o coração: 3 grupos (27%); Fio da concentração: 3 grupos (27%); Momento de compartilhar: 3 grupos (27%). Chama a atenção a presença desses elementos, incluídos espontaneamente pelos alunos ao planejamento, indicando que eles passam a enxergar essas práticas como partes integrantes das aulas. No planejamento da

aula do Grupo 6 (Figura 41), lê-se no item 2: “Respirar (**para acalmar**)” (grifo nosso), o que indica que os alunos se habituaram à prática e que a concebem como uma ferramenta útil a ser utilizada antes da aula, porque é uma forma de acalmar, e o estado de calma contribui para o bom andamento da aula.

Em todas as aulas, sem exceção, houve mobilização de conhecimentos em diversas línguas, e os alunos foram capazes de ministrar todo o conteúdo preparado. As falhas identificadas se relacionam ao estado emocional dos alunos no momento da execução da atividade: muitos deles estavam nervosos e ansiosos, preocupados se seriam capazes de cumprir as tarefas de que se encarregaram. A partir dos elementos analisados acima, também se observa a incorporação e a reprodução de elementos de ordem extralinguística, como as práticas do “ritual” das aulas.

Para encerrar as considerações relativas às aulas ministradas pelos alunos, destaca-se que, nas Rodas de Conversa, realizadas no final do ano, 7 alunos do projeto apontam a aula dada como a atividade de que eles mais gostaram entre todas as realizadas no projeto. 5 dizem que dar a aula foi a atividade mais difícil e 3 a apontam entre as coisas que não vão esquecer. Duas alunas se referem à atividade como “aprender a dar aula”, o que mostra que o processo do planejamento e a autoavaliação realizada também tiveram um papel importante para elas, porque, além da execução da aula, houve a construção de um conhecimento do tipo *saber-fazer*.

No Questionário sobre os alunos, não houve nenhuma pergunta relacionada à aula dada pelos alunos, mas um professor respondente faz referência a essa atividade no espaço dedicado a outras considerações:

Outros comentários sobre o Projeto "Ler o mundo" ou considerações que não couberam nas perguntas precedentes.

“Foi muito gratificante ver o prazer dos alunos durante as aulas ministradas aos seus professores.”
(Questionário sobre os alunos)

Essa resposta corrobora o que foi discutido na categoria “autoestima” e na presente categoria, porque consideramos que o prazer demonstrado pelos alunos advém do sentimento de autoeficácia construído por eles e para cuja consolidação o momento da realização das aulas foi fundamental. No momento da execução dessa atividade, os alunos estavam vivendo a experiência direta de dar uma aula, diante dos colegas e, sobretudo, dos seus professores e, percebendo que estavam sendo capazes de realizar aquela tarefa, considerada por eles tão difícil e desafiadora, eles se sentiram bem, e demonstraram isso, como aponta o professor respondente.

Dar uma aula foi, de fato, o maior dos desafios propostos pelo projeto “Ler o mundo” aos alunos. A análise apresentada nesta seção e em outras seções em que a atividade de ministrar a aula foi mencionada, mostra que a atividade foi adequada, que os alunos aderiram à proposta, se engajaram e, sobretudo, foram bem sucedidos ao realizá-la. Esse resultado dialoga com a reflexão apresentada na Introdução desta tese, sobre limitar os desafios que oferecemos aos alunos, crianças e adolescentes, por desacreditarmos de suas capacidades, ou, ainda, por crermos que eles não se interessam por determinados temas ou tarefas. Os alunos mostraram que aprenderam muito com a aula dada, em diversos aspectos. Na Autoavaliação e na Roda de Conversa, mesmo os alunos que dizem não querer repetir a experiência afirmam que viver essa experiência foi positivo.

Nessa análise das capacidades apresentadas pelos alunos ao se dispor a ensinar aos colegas aquilo que haviam aprendido, há uma carência de descritores do CARAP nos quais nos apoiarmos, já que esse quadro de referência não se refere a essas capacidades no campo dos *savoir-faire*. Na lista de descritores do CARAP, há apenas uma referência ao compartilhamento de conhecimentos: o descritor de *savoir-être* “A 7.4 Disponibilidade para compartilhar seus conhecimentos °linguísticos / culturais° com outros” (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 42)¹³⁹. O CARAP apresenta observações terminológicas que esclarecem a acepção específica de alguns dos termos utilizados nos descritores de recursos, dentre os quais está a expressão “disposição para / estar disponível”, utilizada nos descritores no campo dos *savoir-être* e especificamente no descritor A 7.4. Sobre essa expressão, o documento especifica que

esses termos devem ser compreendidos aqui não como o fato de dispor de determinadas capacidades a fazer (o que faria delas um recurso de *savoir-faire* [aptidões]), mas como uma maneira de ser, uma atitude do sujeito diante do mundo (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 81)¹⁴⁰.

Esse destaque dado pelo documento evidencia a importância de se ter atenção à diferença entre *savoir-être* e *savoir-faire*: o primeiro aponta uma postura, enquanto o segundo indica uma capacidade. No CARAP não consta nenhum descritor que aponte para a capacidade de compartilhar conhecimentos.

Como proposta de contribuição nesse sentido, valemo-nos do Volume Complementar do QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2018), em que a noção de mediação é fortemente

¹³⁹ Tradução nossa. Texto original: A 7.4 Disponibilité à partager ses connaissances °linguistiques / culturelles° avec d’autres (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 42)

¹⁴⁰ Tradução nossa. Texto original: Ces termes doivent être compris ici non comme le fait de disposer de certaines capacités à faire (ce qui en feraient des savoir-faire), mais comme une manière d’être, une attitude du sujet face au monde. (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 81)

mobilizada. Segundo o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), mediação é uma das atividades linguísticas desempenhadas na competência comunicativa, pelo falante, na qual estão incluídos: a tradução, a interpretação, a paráfrase, o resumo e a recensão. O Volume Complementar destaca que as duas noções principais envolvidas na atividade de mediação são “a co-construção do sentido na interação e o vai e vem entre o nível individual e social na aprendizagem da língua, principalmente através da concepção do utilizador/aprendiz como ator social” (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 34)¹⁴¹. Referimo-nos ao conceito de mediação, porque a ação dos alunos ultrapassa a noção de “transmissão” de conhecimentos, ou de “reprodução”, nos termos do CARAP, porque os alunos do projeto atuam como verdadeiros mediadores entre a língua, os conhecimentos linguísticos e os alunos que assistem à aula, e são capazes de auxiliá-los a construir conhecimentos, à semelhança do que faz a professora nas aulas do projeto. As abordagens plurais, em sua essência, estão fortemente assentadas sobre a noção de mediação, pela sua natureza colaborativa, de construção coletiva e compartilhada dos saberes linguísticos e culturais dos diferentes atores sociais em contexto de alteridade. Considerando-se as duas noções que compõem essa atividade linguística, parece-nos pertinente pensar as capacidades demonstradas pelos alunos do projeto “Ler o mundo” sob a definição da mediação.

Parece-nos útil acrescentar ao CARAP descritores no campo dos *saber-fazer*, para contemplar essas capacidades, que podem ser desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas, como se verificou nas análises relativas ao projeto “Ler o mundo”.

A Parte II se encerra com a constatação de que o projeto “Ler o mundo” contribuiu em diferentes aspectos da construção de competências pelos alunos, tanto no campo dos saberes, das atitudes e das aptidões, quanto em aspectos de sua formação integral, que envolve aspectos relacionais, emocionais, comportamentais.

PARTE III – Análise das atividades

Para estruturar as etapas 2 e 3 (Despertar para as línguas e Intercompreensão) do projeto “Ler o mundo”, foram concebidas doze atividades, seis de despertar para as línguas e seis de intercompreensão. A Parte III deste Capítulo 4 se organiza em quatro seções:

- 1) Atividades de despertar para as línguas;

¹⁴¹ Tradução nossa. Texto original: *la co-construction du sens dans l'interaction et le va et vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social.* (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 34)

- 2) Atividades de intercompreensão;
- 3) Adequação das atividades;
- 4) Análise quantitativa dos descritores do CARAP mobilizados pelo projeto.

Nas duas primeiras seções, a análise das atividades se organizará segundo os passos abaixo:

- Apresentação visual da atividade;
- Apresentação dos descritores do CARAP que embasaram sua concepção;
- Indicação do alcance ou não dos objetivos, com as devidas observações;
- Apresentação das possibilidades de melhoria das atividades, quando for o caso.




Nestas duas seções, diferentes descritores do CARAP são associados a cada uma das doze atividades das etapas 2 e 3 do projeto “Ler o mundo”. Tais descritores serviram de referência para a concepção das atividades do projeto. Cada atividade tinha o objetivo de auxiliar os alunos a construir e desenvolver os recursos presentes nos descritores, sem, no entanto, a pretensão de que os alunos desenvolveriam todos os recursos e nem que o desenvolvimento fosse completo. Respeitando os limites de tempos para realização do projeto “Ler o mundo”, a estrutura e extensão de cada atividade foram pensadas de forma a tocar na maior diversidade possível de recursos, despertando nos alunos o desejo de descobrir mais, aprofundar e avançar na construção dos conhecimentos em torno da alteridade e da diversidade linguística e cultural do mundo. Seria necessário um projeto mais extenso e uma maior quantidade de atividades que trabalhassem os mesmos recursos, para que os alunos conseguissem desenvolver mais recursos e de maneira mais sólida cada um deles.

É importante destacar que, nesta Parte III, não nos deteremos em exemplos pontuais de alunos ou situações em sala que justifiquem as afirmações sobre os objetivos alcançados. Fazê-lo significaria, inevitavelmente, repetir dados e análises, o que é indesejável a esta altura da tese. Os dados apresentados e discutidos nas Partes I e II deste Capítulo 4 comprovam e justificam o julgamento de adequação ou inadequação das atividades que serão apresentadas e analisadas nesta Parte III. Os objetivos de cada atividade são o critério de avaliação: se os objetivos foram atingidos, a atividade se mostrou adequada, e vice-versa.

A terceira seção, de análise geral da adequação das atividades, apresenta uma primeira parte de análise global dos 41 alunos e uma segunda, que se detém no caso dos alunos que apresentam defasagem significativa no aspecto da alfabetização em relação à sua idade e segmento (6º ano), buscando identificar quais foram os benefícios do projeto “Ler o mundo” para eles.

Por fim, na última seção, são focalizados os descritores do CARAP que foram mobilizados pelo projeto em relação à totalidade dos descritores disponíveis neste documento de referência. O intuito dessa seção é verificar o equilíbrio entre os campos (*saberes*, *saber-ser*, *saber-fazer*) no projeto “Ler o mundo” e a pertinência e contribuição dos descritores, segundo a etapa do projeto.

Os quadros de descritores apresentados nesta seção buscaram se aproximar, ao máximo, da apresentação que se encontra no CARAP: o código de cores e a informação contida nas chaves. Assim, todos os descritores do campo dos *saberes* são apresentados na cor verde e são iniciados pela letra K (do inglês, *Knowledge*); os descritores do campo dos *saber-ser* são apresentados na cor laranja e são iniciados pela letra A (do inglês, *Attitudes*); por fim, os descritores do campo dos *saber-fazer* são apresentados na cor azul e são iniciados pela letra S (do inglês, *Skills*).

As imagens das chaves também veiculam informações relevantes sobre os descritores, no CARAP, e são reproduzidas aqui: suas cores indicam a contribuição das abordagens plurais para que o aprendiz desenvolva o recurso a que a chave se refere. A chave  indica que as abordagens plurais são **necessárias** para se desenvolver o recurso;  indica que a contribuição das abordagens plurais é **importante** (significativa), enquanto  indica que as abordagens plurais são **úteis** para que o recurso seja desenvolvido, sendo que é possível alcançá-los também por meio de outras abordagens.

Todas as figuras apresentadas nesta seção relativas aos descritores de recursos apresentados no CARAP foram elaboradas por mim, e a tradução dos descritores para o português é de minha responsabilidade (ainda não existe uma versão do CARAP em português).

4.7 Atividades de despertar para as línguas

Em sua globalidade, as atividades que compuseram a Etapa 2 do projeto, focalizada sobre o despertar para as línguas, tiveram os seguintes objetivos¹⁴²: 1) Sensibilizar os alunos quanto à existência e a variedade das línguas do mundo (características, situação geográfica, semelhanças e diferenças, relações entre elas), no sentido da “educação linguística geral” (QECR, CONSELHO DA EUROPA, 2001); 2) Preparar os alunos para a Etapa 3 do projeto.

¹⁴² Cf. Quadro 4 – Estrutura geral do Projeto “Ler o mundo” (subseção 3.3.1).

A primeira atividade realizada foi “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018”, em que os alunos deveriam recortar os nomes das línguas (Figura 42) e colar nos espaços correspondentes, abaixo do nome de cada país (Figura 43). Os países presentes na atividade são aqueles que participaram da Copa do Mundo 2018.

Figura 42 – Atividade “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018” – parte 1

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO “LER O MUNDO” 2018 – MANHÃ
PROF: ÉRICA

Recorte as línguas e cole debaixo dos nomes dos países onde cada língua é falada:

CROATA	ESPAÑHOL
SERVO	ESPAÑHOL
ALEMÃO	ESPAÑHOL
ALEMÃO	ESPAÑHOL
ALEMÃO	ESPAÑHOL
FRANCÊS	ESPAÑHOL
FRANCÊS	ESPAÑHOL
FRANCÊS	HOLANDÊS
FRANCÊS	POLONÊS
JAPONÊS	COREANO
ISLANDÊS	ITALIANO
RUSSO	DINAMARQUÊS
ÁRABE	INGLÊS
ÁRABE	INGLÊS
ÁRABE	INGLÊS
ÁRABE	ROMANCHE
PORTUGUÊS	SUECO
PORTUGUÊS	FARSI
ESPAÑHOL	

Fonte: dados da pesquisa

Figura 43 – Atividade “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018” – parte 2

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
 PROJETO “LER O MUNDO” 2018 – MANHÃ
 PROF: ÉRICA

Recorte e cole nos espaço adequados a(s) língua(s) falada(s) em cada país participante da Copa do Mundo 2018:

Brasil:	Sérvia:	Suécia:	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
Portugal:	França:	Japão:	Irã:
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Alemanha:	Senegal:	Inglaterra:	Dinamarca:
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Suíça:	Peru:	Nigéria:	Islândia:
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Argentina:	Austrália:	Coreia do Sul:
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	Espanha:		
<input type="text"/>	<input type="text"/>		
Bélgica:	Colômbia:		
<input type="text"/>	<input type="text"/>		
<input type="text"/>	México:		
<input type="text"/>	<input type="text"/>		
<input type="text"/>	Panamá:		
Tunísia:	<input type="text"/>		
<input type="text"/>	Uruguai:		
Egito:	<input type="text"/>		
<input type="text"/>	Costa Rica:		
Marrocos:	<input type="text"/>		
<input type="text"/>	Rússia:		
Arábia Saudita:	<input type="text"/>		
<input type="text"/>	Polónia:		
Croácia:	<input type="text"/>		
<input type="text"/>			

→ Para fazer a atividade abaixo, use LÁPIS DE COR.

Colora no mapa:

- a) de VERMELHO, os países onde se fala ESPANHOL
- b) de VERDE, os países onde se fala PORTUGUÊS
- c) de AMARELO, os países onde se fala ÁRABE
- d) de ROXO, os países onde se fala ALEMÃO
- e) de ROSA, os países onde se fala FRANCÊS
- f) de MARROM, os países onde se fala INGLÊS
- g) de LARANJA, os países onde se fala ITALIANO

Contorne as fronteiras:

- a) de MARROM, do país onde se fala JAPONÊS
- b) de VERMELHO, do país onde se fala RUSSO
- c) de ROSA, do país onde se fala ISLANDÊS
- d) de VERDE ESCURO, do país onde se fala DINAMARQUÊS
- e) de LARANJA, do país onde se fala CROATA
- f) de AMARELO, do país onde se fala POLONÊS
- g) de AZUL, do país onde se fala COREANO
- h) de VERDE CLARO, do país onde se fala SERVO
- i) de ROXO, o país onde se fala FARSI
- j) de CANETA VERMELHA, o país onde se fala HOLANDÊS
- k) de CANETA AZUL, o país onde se fala ROMANCHE
- l) de CANETA PRETA, do país onde se fala SUECO

Fonte: dados da pesquisa

Esta atividade foi concebida com base nos descritores no CARAP indicados na Figura 44.

Figura 44 – Descritores do CARAP referentes à atividade “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018”



Fonte: elaborado pela autora

Os objetivos¹⁴³ desta atividade foram: 1) apresentar para os alunos os países da Copa e suas línguas; 2) observar os países com mais de uma língua oficial e as línguas presentes em mais de um país. Os alunos, em sua maioria, avançaram na direção desses objetivos e, também, apresentam indícios de terem sido sensibilizados quanto aos recursos apresentados na Figura 44. Isso é evidenciado pelas análises da Parte II, especialmente os trechos das Rodas de Conversa em que os alunos falam sobre seus novos conhecimentos acerca dos países, continentes e presença das línguas em diferentes territórios. A atividade se mostrou, portanto, adequada, em sua estrutura e nível de dificuldade.

Com relação à forma de apresentação dos países e das línguas, verificou-se que, como se tratava de 32 países e 19 línguas, muitos deles desconhecidos dos alunos, teria sido melhor apresentar as listas em ordem alfabética. Isso auxiliaria a localização dos nomes dos países e das línguas pelos alunos no decorrer da atividade, minimizando o tempo gasto.

É importante acrescentar outros quadrinhos abaixo do nome do Brasil, e a Língua Brasileira de Sinais (a Libras) e de outras línguas faladas no território brasileiro na lista dos nomes das línguas a serem recortadas e coladas. Damos esse destaque, por ser o nosso país.

¹⁴³ Os objetivos apresentados nesta seção retomam aqueles apresentados no Quadro 6 – Atividades da Etapa 2 do projeto “Ler o mundo” (Despertar para as línguas) (cf. subseção 3.3.7).

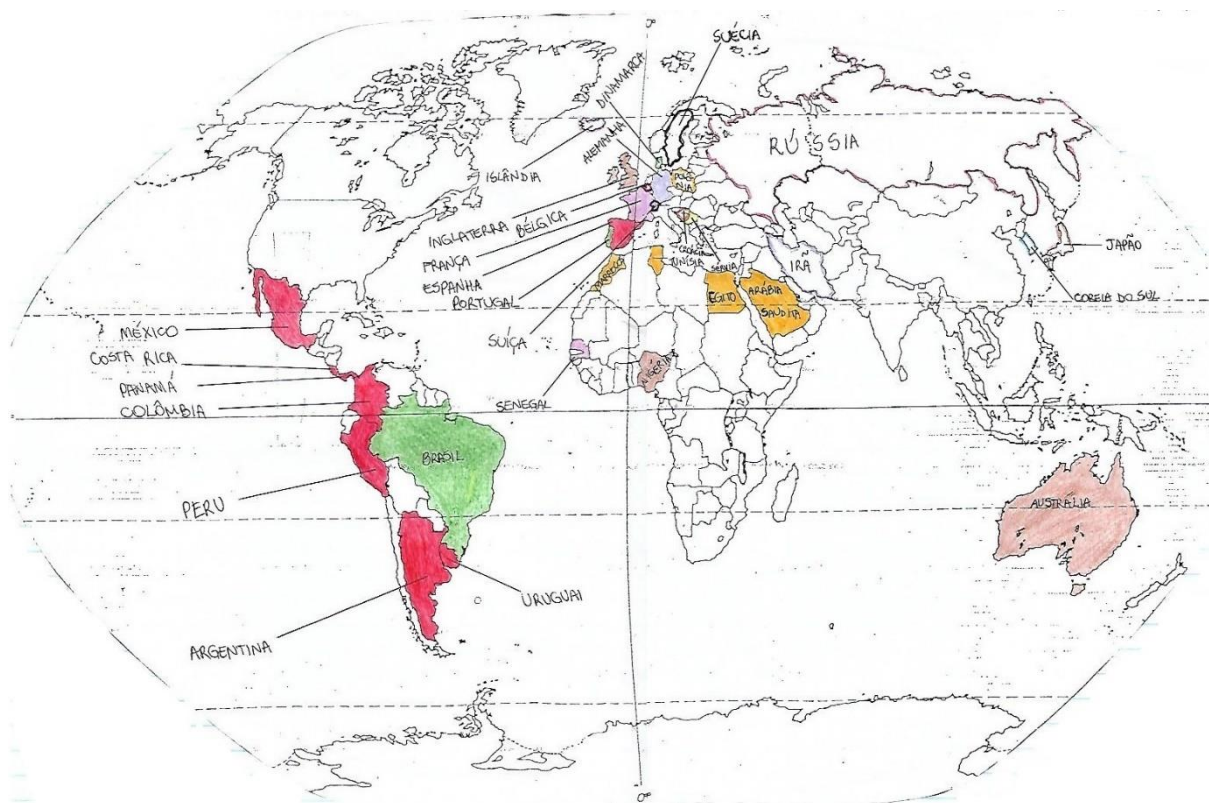
Entretanto, é possível (e desejável, em alguns casos) realizar modificações na lista de línguas de quase todos os países. Para tanto, é necessário estabelecer critérios claros, para evitar inconsistências, como esta atividade apresentou em alguns aspectos. Por exemplo: em Portugal, além do português, também são reconhecidas como línguas oficiais o mirandês e a língua gestual portuguesa; na Alemanha, além do alemão, o dinamarquês é o uma língua reconhecida, e o baixo saxão é uma língua protegida; no Marrocos, a presença das línguas berberes é muito significativa, bem como a do francês. Enfim: é necessário estabelecer um critério para a apresentação das línguas, aceitando a impossibilidade de se apresentarem todas as línguas presentes em cada país em uma atividade desta natureza. Pode nortear essa escolha, o critério das línguas oficiais, das línguas regionais, das línguas minoritárias, entre outras possibilidades, a depender do objetivo e do público junto ao qual a atividade será realizada. No caso do projeto “Ler o mundo”, a forma como ela foi apresentada foi suficiente para atingir os objetivos, apesar de a ausência da Libras ter sido indesejada, bem como de outras línguas faladas no Brasil.

A opção por incluir o nome de outras línguas, além da(s) língua(s) oficial(is) de cada país pode trazer diversos benefícios para a atividade. Além de se aproximar mais da realidade linguística, contribuirá para desfazer a ideia um país-uma língua. Na atividade utilizada no projeto “Ler o mundo”, essa ideia foi desfeita apenas pela presença de mais de uma língua na Bélgica e na Suíça, enquanto todos os outros países eram representados por apenas uma língua, o que faz com que a ideia de um país multilíngue pareça uma exceção. Tomemos a Nigéria como exemplo: poderiam ter sido incluídos o iorubá, o igbo e o haúça, por exemplo, para representar as línguas africanas, que ficam apagadas pela presença apenas do inglês, língua indoeuropeia imposta pelo colonizador. A presença dessas línguas serviria como informação de outras línguas faladas no país, mas também como estímulo para a ampliação das noções relativas aos estatutos formal e informal das línguas (DABÈNE, 1997), à enorme diversidade linguística de um mesmo país (com cerca de 520 línguas faladas no território, no caso da Nigéria), o que levaria, naturalmente, à discussão sobre a identidade dos indivíduos bi-plurilíngues e assim, sucessivamente. Essas discussões podem, inclusive, ser direcionadas para o interior do próprio país, estado, cidade, bairro, auxiliando os alunos na tomada de consciência da diversidade linguística existente em seu entorno, na sua realidade imediata, e dando visibilidade, nomeando e valorizando as línguas presentes no território brasileiro. Todas essas reflexões seriam de grande valor para um desenvolvimento maior e mais consistente dos conhecimentos relativos à existência das múltiplas situações de multilinguismo e plurilinguismo, nas diferentes sociedades, e sua complexidade intrínseca (descriptor K 5.4).

É necessário prever mais de uma aula para a realização dessa atividade, que havia sido, inicialmente, prevista para acontecer em apenas uma aula.

A segunda atividade foi “Mapão: os países da Copa e suas línguas”, apresentada na Figura 45. Trata-se de um mapa *mundi* especialmente preparado para esta atividade, já que apresenta apenas os nomes dos 32 países participantes da Copa do Mundo 2018.

Figura 45 – Atividade “Mapão: os países da Copa e suas línguas”



Fonte: dados da pesquisa

Esta atividade foi concebida com base nos descritores no CARAP indicados na Figura 46.

Figura 46 – Descritores do CARAP referentes à atividade “Mapão: os países da Copa e suas línguas”



Fonte: elaborado pela autora

Os objetivos desta atividade foram: 1) ampliar noções de distribuição geográfica dos países no mundo; 2) gerar conhecimento prévio para as atividades seguintes. Com base nas mesmas análises da Parte II mencionadas na atividade acima, é possível afirmar que os alunos, em sua maioria, avançaram na direção desses objetivos e, também, apresentam indícios de terem sido sensibilizados quanto aos recursos apresentados na Figura 46.

Os alunos comentam muito frequentemente sobre os países em que são falados mais de uma língua, fazem perguntas relativas à utilização das línguas por indivíduos de países diferentes, questionam-se sobre a possibilidade da comunicação e, sobretudo, demonstram muita curiosidade pelas outras línguas. A atividade se mostrou adequada, em sua estrutura e nível de dificuldade.

Verificou-se que os alunos foram capazes de realizar a atividade, mas apenas uma aluna realizou-a de maneira integralmente correta. O ponto de maior dificuldade foi o respeito ao código de cores: houve alunos que coloriram ao invés de circular o país e vice-versa. Esses alunos habitualmente demonstram muita dificuldade em ler os enunciados com atenção e respeitá-los. A consequência do desrespeito ao enunciado, no caso da atividade do Mapão, é gerar um produto que não serve de consulta confiável para os alunos: se eles colorem de

rosa (francês) um país que deveria ter sido colorido de roxo (alemão), eles terão a informação incorreta nos momentos de consulta ao material, deduzindo que em tal país se fala francês, e não alemão.

Outra dificuldade foi encontrar as fronteiras dos países para delimitar o colorido. O melhor seria encontrar uma versão do planisfério em que os traços sejam mais precisos no que se refere aos limites dos países.

A terceira atividade foi “As línguas da Suíça. As línguas da América”, compostas de quatro blocos de tarefas. A atividade está apresentada na Figura 47 (frente) e na Figura 48 (verso).

Figura 47 – Atividade “As línguas da Suíça. As línguas da América” (frente)

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO “LER O MUNDO” 2018 – MANHÃ
PROF.: ÉRICA

ATIVIDADE SOBRE O MAPA E OS PAÍSES DA COPA DO MUNDO 2018

1) Escreva o nome dos países que falam mais línguas: _____ e _____

2) Qual continente terá mais países representantes na Copa do Mundo? _____

3) Qual continente tem o maior número de línguas diferentes? _____

4) Escreva no quadro a primeira coisa que você pensa quando alguém te fala o nomes dos países:

ESPANHA →	<input type="text"/>
ARGENTINA →	<input type="text"/>
AUSTRÁLIA →	<input type="text"/>
PORTUGAL →	<input type="text"/>
ALEMANHA →	<input type="text"/>
JAPÃO →	<input type="text"/>
EGITO →	<input type="text"/>
PORTUGAL →	<input type="text"/>

5) Por que se fala espanhol na América Latina? _____

6) Todos os nossos vizinhos da América Latina falam espanhol. No Brasil, nós falamos português. Por que?

Fonte: dados da pesquisa

Figura 48 – Atividade “As línguas da Suíça. As línguas da América” (verso)

7) Observe o mapa da Europa.

Escreva as 4 línguas que são faladas na Suíça: _____ e _____.

Mostre no mapa em quais regiões se fala cada uma das 4 línguas faladas nesse país.



Fonte: dados da pesquisa

Esta atividade foi concebida com base nos descritores no CARAP apresentados na Figura 49.

Figura 49 – Descritores do CARAP referentes à atividade “As línguas da Suíça. As línguas da América”



Fonte: elaborado pela autora

Os objetivos desta atividade foram: 1) fazer um levantamento dos estereótipos conhecidos pelos alunos; 2) introduzir a noção de “contato linguístico”; 3) chamar a atenção dos alunos para a situação geográfica e linguística da Europa; 4) abordar a realidade linguística da América Latina e do Brasil. Os alunos, em sua maioria, avançaram na direção desses objetivos, foram capazes de compreender os elementos históricos e geográficos que favoreceram a presença de línguas como o espanhol e o português no território latino-americano, bem como a questões de fronteira geográfica que foram exemplificadas por meio da situação linguística da Suíça. Os alunos apresentam indícios de terem sido sensibilizados quanto aos recursos apresentados na Figura 49, como já foi amplamente mostrado e discutido na Parte II, especialmente no que se refere ao campo dos saberes. A atividade se mostrou, portanto, adequada, em sua estrutura e nível de dificuldade.

A tarefa nº 4 desta atividade tinha, inicialmente, o objetivo de fazer um levantamento dos conhecimentos dos alunos acerca dos estereótipos sobre os países que são veiculados nos discursos sociais. Entretanto, não tendo eles amplos conhecimentos desses estereótipos, a atividade se mostrou relativamente improfícua, porque não estavam previstos outros desdobramentos para ela, e as imagens que os alunos associaram a cada um dos países se perderam e não foram retomadas em outras discussões. Esta tarefa teria sido mais bem

aproveitada caso houvesse outras tarefas relacionadas a ela, ampliando-a. Isso poderia acontecer a partir da apresentação de diferentes realidades de cada um dos países retratados ou por meio de discussões orientadas. Essa tarefa poderia ser usada também como ponto inicial para a discussão sobre estereótipos e preconceitos, e as consequências dessas posturas, na esfera pessoal e na esfera das nações.

É necessário prever mais de uma aula para a realização dessa atividade, que havia sido, inicialmente, prevista para acontecer em apenas uma aula.

A quarta atividade foi “Por que aprender uma língua estrangeira?”, que continha perguntas de aquecimento, um texto e uma produção escrita final, envolvendo a escrita de um texto e sua ilustração corresponde. A atividade está apresentada na Figura 50.

Figura 50 – Atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO “LER O MUNDO” 2018 – MANHÃ
PROF^ª: ÉRICA

Por que aprender uma língua estrangeira?

Você já pensou em estudar uma língua estrangeira? _____

Qual / Quais? _____

Para que você gostaria de estudar essa(s) língua(s)? _____

Você conhece alguém que sabe uma ou mais línguas estrangeiras? _____

Quem? _____

Essa pessoa parece feliz por saber outra língua? Por que? _____

Por que aprender uma língua estrangeira?

Autor: Samuel

1. Para viajar

Para aproveitar melhor suas viagens, você precisa descobrir por si mesmo a cultura dos habitantes locais, e é impossível fazer isso sem falar o idioma.

Do contrário, basta ficar vendo o mundo pela televisão, sem nem mesmo sair do sofá, não é mesmo?

2. Para o trabalho

Falar outro idioma pode ser um conhecimento muito útil em muitas carreiras. Isso certamente dará a você uma vantagem competitiva.

Isso mesmo. O inglês, por exemplo, já virou competência obrigatória para a ocupação de diversos postos de trabalho. O espanhol é outra língua que pode ser útil em alguns empregos (é a 3ª língua mais falada no mundo, sendo usada por cerca de 350 milhões de pessoas).

3. Por amor

Com a maior facilidade de imigração e com a globalização, vivemos em uma sociedade mais multicultural. Por isso, casais de origens diferentes são cada vez mais comuns.

(Eu me casei com uma colombiana, e isso meu trouxe uma ótima razão para aprender espanhol!)

4. Para exercitar seu cérebro

“Pessoas bilíngues têm maior maleabilidade cognitiva e mais flexibilidade que as monolíngues”.
Claude Hagège

Você deve exercitar cérebro para prevenir que ele envelheça muito rápido.

Sim, é importante fazer seus neurônios trabalharem, a fim de evitar o envelhecimento acelerado do cérebro. A aprendizagem de uma língua estrangeira é uma atividade intelectual divertida e mais útil que os jogos do Dr. Kawashima para o Nintendo DS.

5. Pela beleza da língua

Alguns idiomas simplesmente são bonitos. Então, você pode decidir aprendê-los simplesmente porque gosta de como eles soam!

Pessoalmente, acho que o espanhol tem uma bela sonoridade. Outras têm formas de escrita bastante atraentes (japonês, mandarim, etc.).

6. Por curiosidade

Curiosidade é a vontade de entender outras culturas. Aprender um novo idioma irá abrir as portas de uma nova cultura pra você. E isso tornará sua mente mais aberta e enriquecerá sua própria identidade.

7. Por paixão pela linguística

Algumas pessoas se interessam pelos aspectos linguísticos de outro idioma.

E você? Por que você quer aprender um idioma estrangeiro?

Fonte: <https://www.mosalingua.com/pt/por-que-aprender-uma-lingua-estrangeira/> (Acessado em 20 de fevereiro de 2018)

ATIVIDADE

Agora é a sua vez!

Depois de conhecer os 7 motivos do Samuel para aprender uma língua estrangeira, responda à pergunta final do texto:

E VOCÊ? POR QUE VOCÊ QUER APRENDER UM IDIOMA ESTRANGEIRO?

Sua resposta deve ser um pequeno texto.

Para organizar seu texto, pense nas seguintes ideias:

- Saber uma língua estrangeira pode me ajudar a ...
- As pessoas que sabem uma língua estrangeira ...
- Uma língua estrangeira pode ser ...
- Se eu puder me comunicar com estrangeiros, eu ...

Fonte: dados da pesquisa

Esta atividade foi concebida com base nos descritores no CARAP apresentados na Figura 51.

Figura 51 – Descritores do CARAP referentes à atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”



Fonte: elaborado pela autora

Os objetivos desta atividade foram: 1) relacionar o que havia sido trabalhado até então com a realidade dos alunos; 2) propor a leitura de um texto mais extenso; 3) realizar uma produção textual escrita. Os alunos, em sua maioria, avançaram na direção desses objetivos. Há indícios de que a sensibilização dos alunos quanto aos recursos apresentados na Figura 51 aconteceu e isso se verificou, principalmente, por meio das discussões que aconteceram a partir da leitura do texto. Cada um dos sete motivos apresentados pelo autor para se aprender outras línguas foi o mote para o desenvolvimento de explicações, exemplificações e ampliação do contato dos alunos com a diversidade e as particularidades de algumas línguas. Foi o caso, por exemplo, da última razão “7. Por paixão à linguística”, a partir da qual foram discutidos “aspectos linguísticos”. Os alunos analisaram a diferença entre os pronomes definidos em inglês e em português: the (ingl.) *versus* o, a, os, as (port.). Eles perceberam que o inglês tem uma forma invariável e que não há distinção de gênero nem de número, diferentemente do português. Também foi possível apresentar e exercitar com os alunos a consoantes interdentais: surda [θ] e sonora [ð], existentes em inglês e inexistentes em português. Por meio desses exemplos, é possível afirmar que os alunos foram sensibilizados na direção dos recursos apresentados no campo dos *saberes* na Figura 51. A atividade se mostrou adequada, em sua estrutura e nível de dificuldade.

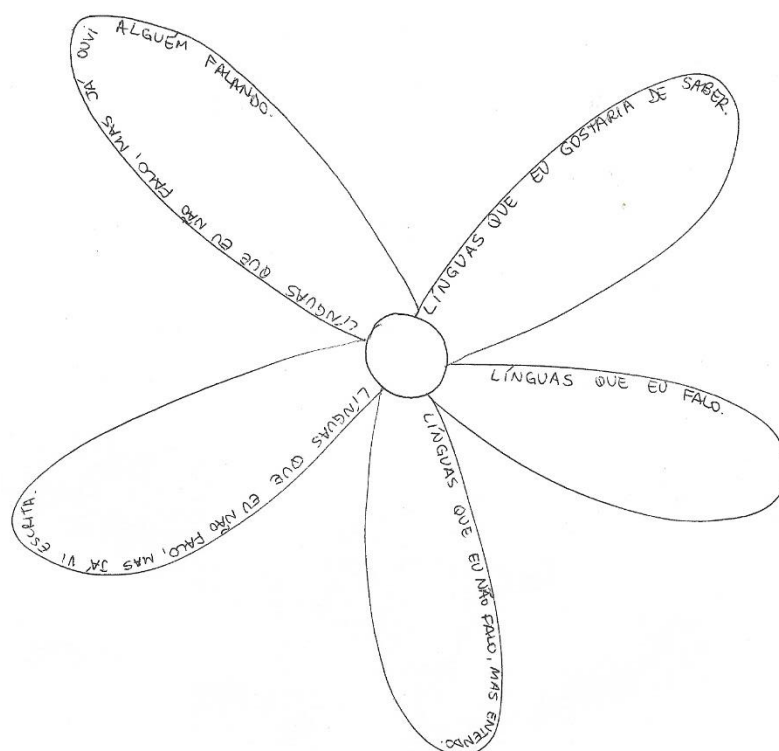
Esta atividade contribuiu para uma maior percepção dos alunos sobre as diferentes contribuições que as línguas trazem para a vida das pessoas, como comprovou a maior parte

das produções finais dos alunos, analisadas e discutidas na Parte II deste capítulo. A leitura deste texto proporcionou a discussão sobre os conceitos de bi-plurilinguismo.

Também é necessário prever mais de uma aula para a realização dessa atividade, uma vez que a discussão desperta muito interesse dos alunos, especialmente nas questões relacionadas às especificidades das línguas (aspectos linguísticos, mencionados no texto).

A quinta atividade foi “Flor das Línguas”, apresentada na Figura 52.

Figura 52 – Flor das Línguas



Fonte: dados da pesquisa

Esta atividade foi concebida com base nos descritores no CARAP apresentados na Figura 53.

Figura 53 – Descritores do CARAP referentes à atividade “Flor das Línguas”



Fonte: elaborado pela autora

O objetivo desta atividade foi: 1) fazer os alunos refletirem sobre a própria biografia linguística. Todos os alunos atingiram esse objetivo e apresentam indícios de terem sido sensibilizados quanto aos recursos apresentados na Figura 53, como foi amplamente apresentado e discutido na categoria “Assunção de uma identidade bi-plurilingue” (cf. subseção 4.5.3). A atividade se mostrou, portanto, adequada, em sua estrutura e nível de dificuldade, juntando-se aos vastos trabalhos¹⁴⁴ já realizados em torno das biografias linguísticas, contribuindo para a construção da identidade bi-plurilingue dos alunos.

No momento da condução dessa atividade, é fundamental ressaltar para os alunos que se trata de uma atividade individual e, sobretudo, que não existe “certo” e “errado”, mas a realidade de cada um. Também é fundamental não dar exemplos, dicas ou sugestões, para que o aluno registre nas pétalas da flor aquilo que realmente enxerga de si mesmo.

A sexta atividade foi “vídeos e Diagrama das Línguas”. Os vídeos foram retirados da internet, selecionados segundo a temática do futebol¹⁴⁵ e foram exibidos no primeiro momento da aula. O Diagrama das línguas é apresentado na Figura 54.

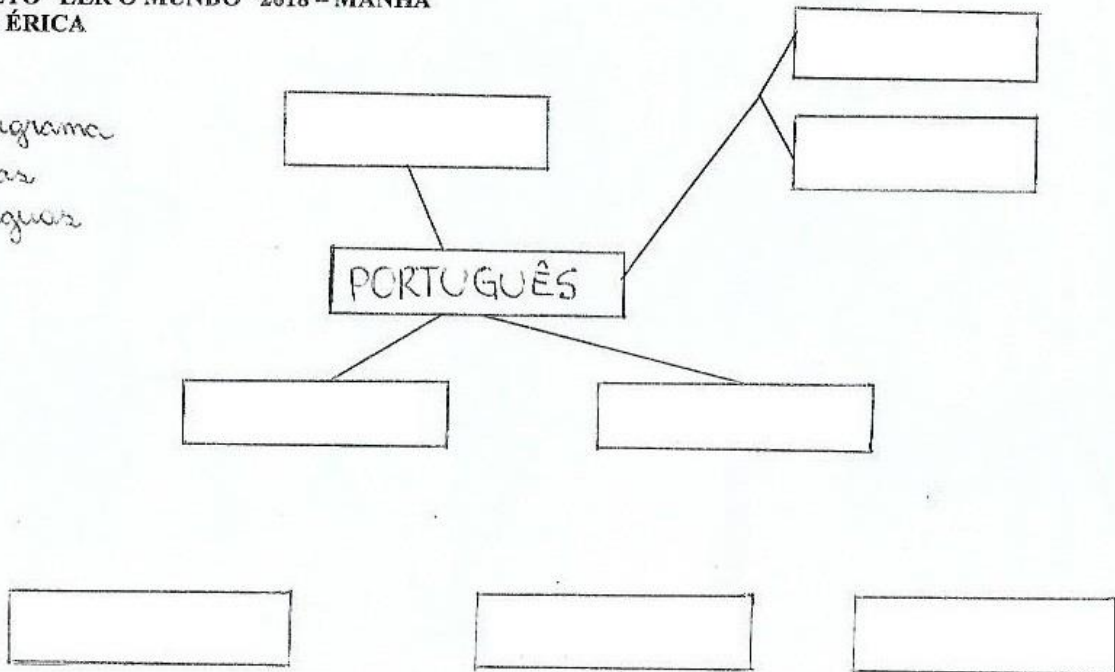
¹⁴⁴ Cf. SIMON *et al.* (2015), por exemplo.

¹⁴⁵ Os vídeos utilizados foram: alemão: <https://www.youtube.com/watch?v=Cuds2L9lfmM>; árabe: <https://www.youtube.com/watch?v=CFoJLFVZjtM>;

Figura 54 – Diagrama das Línguas

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO "LER O MUNDO" 2018 – MANHÃ
PROF: ÉRICA

Diagrama
das
línguas

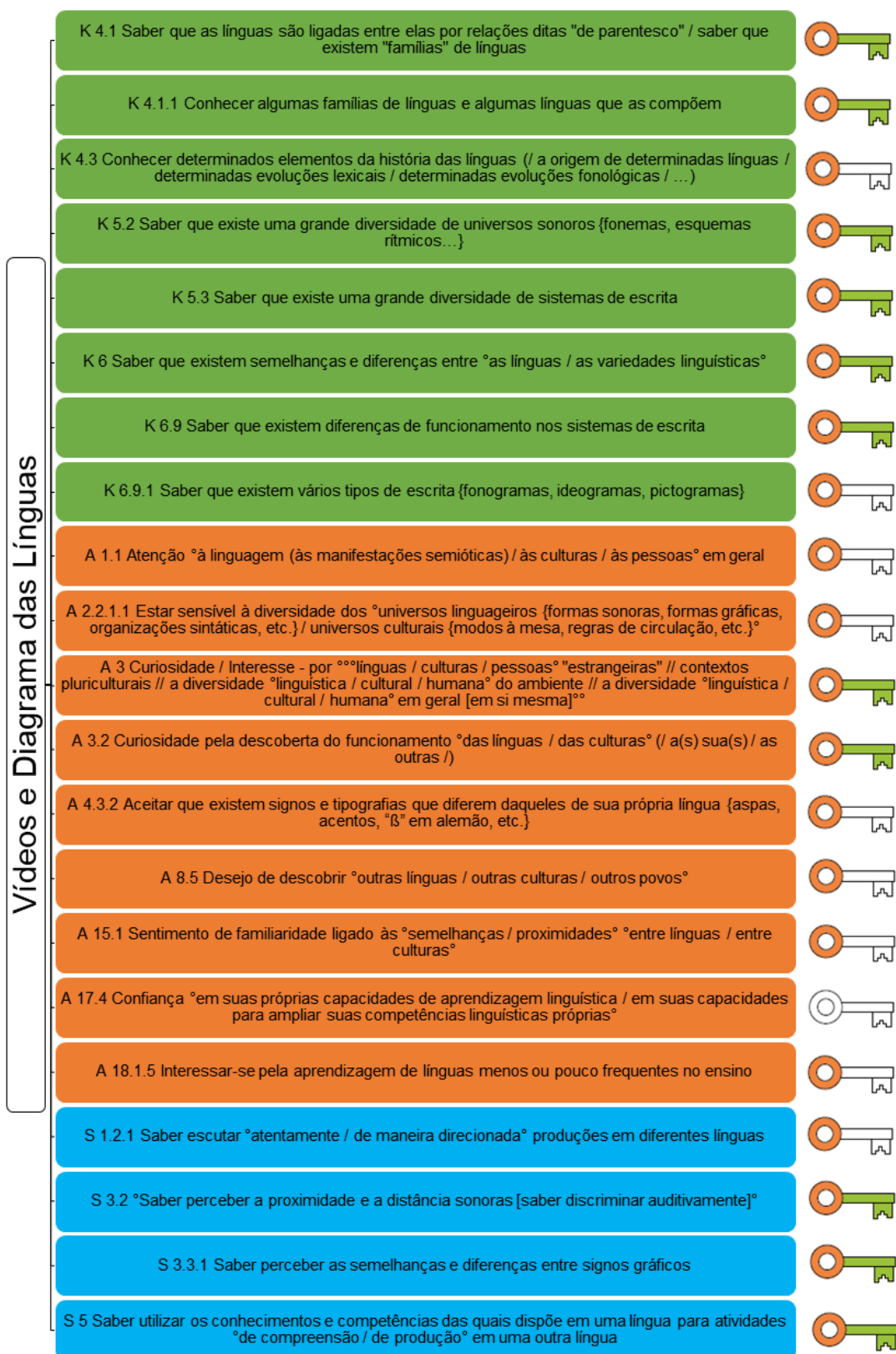


Fonte: dados da pesquisa

Esta atividade foi concebida com base nos descritores no CARAP apresentados na Figura 55.

espanhol: [https://www.youtube.com/watch?v=KnuT_DxAnOs](https://www.youtube.com/watch?v=KnuT_DxAnOs;);
francês: <https://www.youtube.com/watch?v=HrAcFDazclc>;
inglês: <https://www.youtube.com/watch?v=2gn6VWRWkzY>;
italiano: <https://www.youtube.com/watch?v=sLczG8XuVGo>;
japonês: <https://www.youtube.com/watch?v=ITqPAsfyc70>;
português: <https://www.youtube.com/watch?v=vngVvPDYI7E>;
russo: <https://www.youtube.com/watch?v=gAbIOvGbpF0>. À época do projeto, os vídeos estavam disponíveis nos links acima. Atualmente, alguns se encontram indisponíveis, para visualizá-los, acesse: <https://drive.google.com/drive/folders/1Rkuv2kcQ1IQ3p6qNRkd2k7NghNyk5PQ0?usp=sharing>

Figura 55 – Descritores do CARAP referentes à atividade “vídeos e Diagrama das Línguas”



Fonte: elaborado pela autora

Os objetivos desta atividade foram: 1) ter contato com o som de diferentes línguas; 2) refletir sobre o parentesco linguístico; 3) fazer a transição para a Etapa 3. Os alunos, em sua maioria, avançaram na direção desses objetivos e, também, apresentam indícios de terem sido sensibilizados quanto aos recursos apresentados na Figura 55. São provas disso, a aula dada pelo Grupo 7 Egito (cf. seção 4.6.3), bem como todas as capacidades mobilizadas pelos alunos para a realização das atividades de intercompreensão. A atividade se mostrou adequada, em sua estrutura e nível de dificuldade.

Antes do preenchimento do Diagrama das Línguas, foi realizada a tarefa de assistir a nove vídeos em línguas diferentes. Os alunos deveriam anotar as palavras que eles conseguissem compreender em cada uma das línguas. Essa atividade serviu de ponte para a discussão sobre a distância e a proximidade das línguas e deu ensejo ao preenchimento do Diagrama das Línguas. A atividade anterior ao preenchimento do Diagrama das Línguas não precisa se basear, necessariamente, em vídeos: é possível utilizar áudios ou textos escritos. A importância da realização de alguma atividade dessa natureza é que os alunos tenham contato com as línguas e percebam a distância e proximidade entre elas, sendo capazes, assim, de levantar hipóteses e construir suas próprias conclusões. Somente dessa maneira o preenchimento do Diagrama das Línguas será realizado com consciência e será a construção de um conhecimento, e não uma informação que chega do exterior, apenas proferida pelo professor.

As línguas utilizadas para completar o Diagrama das Línguas foram aquelas ouvidas nos vídeos: espanhol, italiano e francês, que deveriam ocupar os três quadros diretamente ligados ao português, compondo, assim, a família das línguas românicas; inglês e alemão, da família das línguas germânicas, também uma família indo-europeia, essas línguas deveriam ocupar os dois quadros da direita, indiretamente ligados ao português; árabe, japonês e russo, três línguas não-indo-europeias, pertencentes a três famílias distintas, portanto, não relacionadas ao português, representadas pelos três quadros isolados, na parte inferior do diagrama. A representação é simplificada e simbólica, para que os alunos apreendessem o conceito de família linguística e fossem capazes de visualizá-lo de maneira concreta. Ao longo do preenchimento do diagrama, é importante apresentar exemplos das diferentes línguas, tanto relativos à proximidade entre as línguas da mesma família, quanto para evidenciar o distanciamento das outras línguas. Para este último caso, o destaque para as diferentes formas de escrita (árabe, cirílico e ideograma), em comparação com o alfabeto latino, usado no português, pode auxiliar na compreensão pelos alunos.

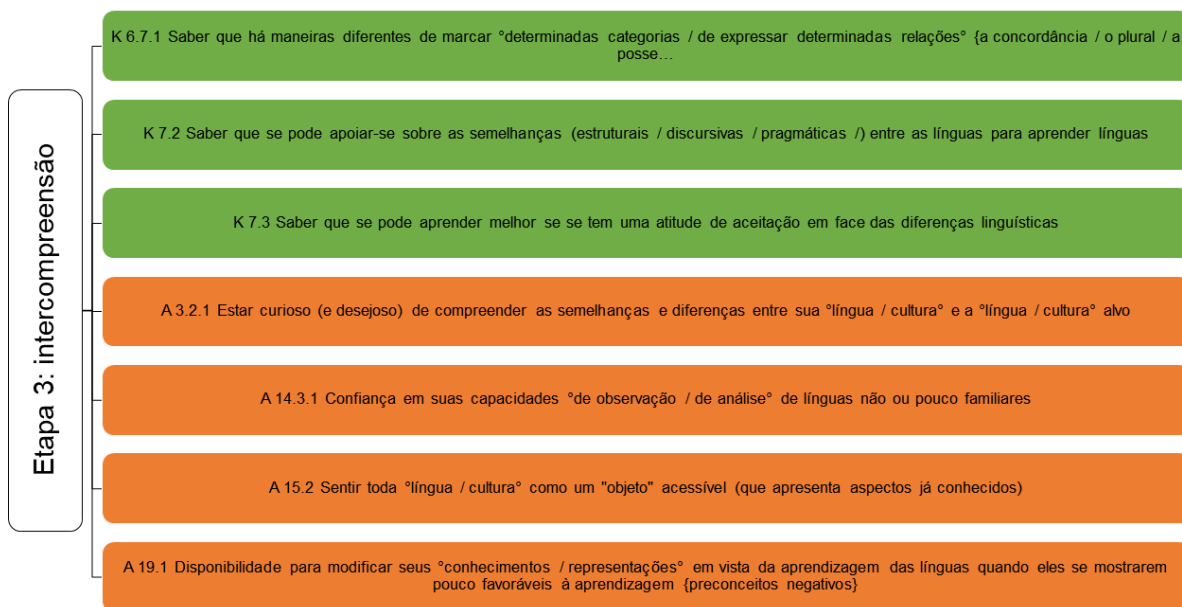
As atividades de despertar para as línguas apresentaram adequação para o público de alunos para o qual foram concebidas. Os apontamentos feitos acima visam a aperfeiçoar as

atividades, caso novamente elas venham a ser utilizadas em outra oportunidade, junto a outros alunos. Passamos à análise das atividades de IC.

4.8 Atividades de intercompreensão

As atividades de intercompreensão (IC), em sua globalidade, tiveram os seguintes objetivos¹⁴⁶: 1) Favorecer o desenvolvimento de competências em diversas línguas (DEGACHE, 2003); 2) Estimular nos alunos a construção do Sentimento de Autoeficácia, por meio da experiência ativa (BANDURA, 1997). Os descritores que nortearam a concepção das atividades são muitos numerosos (17 do campo dos *saberes*, 42 do campo dos *saber-ser* e 46 do campo do *saber-fazer*). Assim, buscamos reduzir a apresentação dos descritores, para tornar mais legível. Para isso, apresentamos, aqui, apenas os descritores de recursos com valor “necessário” (segundo a classificação do CARAP) e não repetiremos aqueles descritores que já foram citados nas atividades de despertar para as línguas. A lista completa dos descritores que embasaram a concepção das atividades de intercompreensão está no ANEXO C. Para melhor legibilidade, os descritores são apresentados em duas figuras: Figura 56 (*saberes e saber-ser*) e Figura 57 (*saber-fazer*).

Figura 56 – Descritores do CARAP referentes às atividades de intercompreensão (*saberes e saber-ser*)



Fonte: elaborado pela autora

¹⁴⁶ Cf. Quadro 4 – Estrutura geral do Projeto “Ler o mundo”, subseção 3.3.1.

Figura 57 – Descritores do CARAP referentes às atividades de intercompreensão (saber-fazer)



Fonte: elaborado pela autora

Cada uma das atividades baseadas em textos teve particularidades, que serão comentadas a seguir.

A primeira atividade foi "Espanhol 1 - Mafalda", apresentada na Figura 58.

Figura 58 – Atividade “Espanhol 1 - Mafalda”

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO “LER O MUNDO” 2018 – MANHÃ
PROF^A: ÉRICA
LÍNGUA: ESPANHOL

Você gosta de ver televisão? _____

Você acha que a televisão tem programas bons? Por quê?

Você acredita em tudo o que vê na televisão? Por quê?

Mafalda es el nombre de una tira de prensa argentina desarrollada por el humorista gráfico Quino de 1964 a 1973. La protagonista es Mafalda, una niña preocupada por la humanidad y la paz mundial, y se rebela contra el mundo legado por sus mayores. Las tiras fueron traducidas a más de treinta lenguas.



→ Vamos ler juntos as tirinhas e responder algumas perguntas, para verificar se realmente você entendeu o que leu.

Tirinha 1:



Responda no caderno. Dê respostas completas:

- 1) No primeiro quadrinho, o que a Mafalda está procurando?
- 2) Observe o rosto dela no último quadrinho. Ela encontrou o que estava procurando? Como você sabe?
- 3) A tirinha está em espanhol. Como você conseguiu entender a história?
- 4) Pelo que Mafalda diz no último quadrinho, você acha que ela gosta de televisão? Por quê?
- 5) a) O que a palavra “televisión” significa?
b) Você consegue imaginar o que significam as palavras “acción”, “emoción”, “transición”, “imitación”, “lección”, “inmigración”?
- 6) Qual conclusão você pode tirar sobre a correspondência entre essas palavras?
c) Observe a palavra “bueno”.
a) O que “bueno” quer dizer?
b) Pensando nisso, tente descobrir o que significam as palavras “fuego”, “cuerpo”, “juego”, “dueño”, “sueño” e “cuerda”.

Fonte: dados da pesquisa

As perguntas 1, 2 e 4 se referem à interpretação e às possíveis inferências feitas a partir da leitura da tirinha, inclusive destacando a importância da linguagem não verbal nesse tipo de leitura. A pergunta 3 tem o objetivo de despertar a reflexão linguística da proximidade entre o português e o espanhol. Ela poderia ser invertida com a pergunta 4, dando uma sequência mais lógica para as perguntas. As perguntas 5 e 6 são de reflexão metalinguística, as primeiras com que os alunos tiveram contato.

A segunda atividade foi “Espanhol 2 - música “¿Dónde estás corazón?”, de Shakira”, apresentada na Figura 59.

Figura 59 – Atividade “Espanhol 2 - música “¿Dónde estás corazón?” (música)

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO “LER O MUNDO” – MANHÃ
PROF^ª: ÉRICA
LÍNGUA: ESPANHOL

¿Dónde estás corazón?

Shakira

¿Dónde estás corazón?
Ayer te busqué
Entre el suelo, y el cielo, mi cielo
Y no te encontré
Y puedo pensar que huyes de mí
Porque mi silencio una corazonada
Me dice que sí

¿Dónde estás corazón?
Ven regresa por mí
Que la vida se me vuelve en ocho
Si no estás aquí
Y quiero pensar
Que no tardarás
Porque en el planeta no existe
Más nadie a quien pueda yo amar

(¿Dónde estás corazón?
Ayer te busqué
¿Dónde estás corazón?
Y no te encontré)

¿Dónde estás corazón?
Saliste de aquí
¡Ay! buscando quien sabe
Que cosas
Tan lejos de mí
Y puedo pensar
Y vuelvo a pensar
Que no tardarás
Porque en el planeta
No existe más nadie
A quien pueda yo amar

(¿Dónde estás corazón?
Ayer te busqué
¿Dónde estás corazón?
Y no te encontré)

Te busqué
En el armario
En el abecedario
Debajo del carro
En el negro en el blanco
En los libros de historia
En las revistas
En la radio

Te busqué por las calles
En donde tu madre
En cuadros de Botero
En mi monedero
En dos mil religiones
Te busqué hasta
En mis canciones



Fonte: dados da pesquisa

A escolha da música, feita a partir dos critérios apresentados no Quadro 7 – Atividades da Etapa 3 do projeto “Ler o mundo” (Intercompreensão), foi acertada. Como mostram as análises realizadas na Parte II deste capítulo, os alunos foram capazes de realizar a leitura da música, e a grande quantidade de palavras transparentes teve papel importante no sucesso obtido. A música foi muito bem aceita pelos alunos. O trabalho com a letra da música foi seguido da realização das atividades mostradas na Figura 60.

Figura 60 – Atividade “Espanhol 2 - música “¿Dónde estás corazón?” (atividades)

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
 PROJETO “LER O MUNDO” – MANHÃ
 PROF^ª: ÉRICA
 LÍNGUA: ESPANHOL

Atividade sobre a música _____, de Shakira

Complete o título da atividade com o nome da música que você leu, ouviu e cantou.

1) Encontre no caça-palavras abaixo o nome do país onde nasceu a cantora Shakira.

DICAS:

→ É um dos países que vai disputar os jogos na _____ .

→ A língua falada nesse país é o _____ .

→ O continente desse país é a _____ .

→ É vizinho do Brasil.

Q	C	S	T	J	A	P	Ã	O	E
T	N	C	Y	U	I	O	Q	J	S
C	U	O	O	S	U	Í	Ç	A	M
A	A	N	E	L	O	H	L	F	J
N	D	P	Í	V	Ô	X	C	Ç	Y
A	A	S	L	S	S	M	A	P	T
D	E	G	I	T	I	D	B	H	E
Á	E	S	P	A	N	A	H	I	D
P	V	N	A	I	U	A	C	O	A
W	F	X	M	S	R	Ú	S	S	I

2) O que significa o ponto de interrogação invertido, que vemos no título da música?

3) Escreva 3 palavras que têm a mesma escrita em português e em espanhol:

_____ e _____.

4) Escreva em espanhol:

a) céu: _____

b) livros: _____

c) encontrei: _____

d) ninguém: _____

e) coração: _____

5) O que significam, em português, as seguintes palavras espanholas?

a) blancos: _____

b) calles: _____

c) puedo: _____

d) suelo: _____

e) ayer: _____

Fonte: dados da pesquisa

As atividades permitiram que os alunos “manuseassem” a língua espanhola mais de perto: a necessidade de escrever, a mão, o ponto de interrogação invertido, que consta no título da canção, bem como a escrita das palavras em espanhol, na tarefa 4, estimulou que eles prestassem ainda mais atenção na grafia e nas palavras. A pergunta 2, sobre o ponto de interrogação, apresentava baixo nível de dificuldade, e seu objetivo principal era colocar em evidência esse elemento, próprio da língua espanhola.

Todas as atividades foram realizadas com sucesso pelos alunos. O grau de dificuldade foi adequado e permitiu o desenvolvimento de novos saberes e a aplicação das aptidões alcançadas.

A terceira atividade foi “Espanhol 3 - Chico Mendes / música “Cuando los ángeles lloran”, de Maná”, que se iniciou com a leitura do texto “Quem foi Chico Mendes?”, apresentado na Figura 61.

Figura 61 – Biografia de Chico Mendes, em português

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO “LER O MUNDO” 2018 – MANHÃ
PROF^A: ÉRICA
LÍNGUA: ESPANHOL

Quem foi Chico Mendes?

Chico Mendes nasceu em Xapuri, no Acre, em 15 de dezembro de 1944, filho do migrante cearense Francisco Alves Mendes e de Maria Rita Mendes. Começou no ofício de seringueiro ainda criança, acompanhando o pai em incursões pela mata.

Seringueiro é o trabalhador que retira o látex da seringueira, para produzir a borracha.

Chico Mendes aprendeu a ler com 16 anos, já que na maioria dos seringais não havia escolas, e tampouco os proprietários de terras tinham intenção de implantá-las em suas propriedades.

Lutou a favor dos seringueiros da Bacia Amazônica, cuja subsistência dependia da preservação da floresta e das seringueiras nativas. Ele não aceitava as injustiças e a exploração dos trabalhadores.

Seu ativismo lhe trouxe reconhecimento internacional, ao mesmo tempo em que provocou a ira dos grandes fazendeiros locais. Foi assassinado em 22 de dezembro de 1988, com tiros no peito, na porta dos fundos de sua casa. O presidente do Brasil nessa época era Fernando Collor de Melo.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Chico_Mendes e <http://memorialchicomendes.org/chico-mendes/> (Acesso em 21/03/2018)



Fonte: dados da pesquisa

Uma ressalva se faz quanto à língua do texto da biografia: inicialmente, a proposta era ler a biografia na primeira metade da aula e, em seguida, ler a letra da música. Por isso, a biografia foi apresentada em língua portuguesa, para que a leitura fosse realizada em menos tempo e houvesse tempo para a segunda leitura. Entretanto, o conteúdo do texto da biografia de Chico Mendes despertou muito interesse nos alunos, que fizeram numerosas perguntas e se envolveram em discussões acerca de diferentes aspectos da sua vida. Assim, foi necessária uma aula inteira para a leitura da biografia, para, apenas na aula seguinte, realizar a leitura e o trabalho com a letra da música.

É possível vislumbrar o trabalho com a biografia de Chico Mendes já em língua espanhola, desde que a previsão seja de dedicar uma aula inteira a ela. As aulas seguintes foram dedicadas ao trabalho com a letra da música e à realização das atividades, como mostra a Figura 62.

Figura 62 – Atividade “Espanhol 3 - “Cuando los ángeles lloran”, de Maná” (música e atividades)

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
 PROJETO “LER O MUNDO” - MANHÃ
 PROF^A: ÉRICA
 LÍNGUA: ESPANHOL

Quando los ángeles lloran
Maná

A Chico Mendes lo mataron
 era un defensor y un ángel
 de toda la Amazonia
 El murió a sangre fría
 lo sabía Collor de Melo
 y también la policía

Quando los ángeles lloran
 lluvia cae sobre la aldea
 lluvia sobre el campanario
 pues alguien murió...

Un ángel cayó
 un ángel murió
 un ángel se fue
 y no volverá

Quando el asesino huía
 Chico Mendes se moría
 la selva se ahogaba en llanto
 El dejó dos lindos críos
 una esposa valerosa
 y una selva en agonía.

Quando los ángeles lloran
 es por cada árbol que muere
 cada estrella que se apaga
 oh... no... no...

Un ángel cayó
 un ángel murió
 un ángel se fue
 y no volverá
 Un ángel cayó
 un ángel murió
 un ángel se fue
 se fue volando en madrugada

Quando los ángeles lloran
 Cuando los ángeles lloran
 lloverá
 Cuando los ángeles lloran
 Cuando los ángeles lloran
 lloverá...

Huueee ooohhh... no... no...
 Huueee ooohhh... no... no...

→ Este é _____ . Sua
 profissão era _____. Ele nasceu no
 (país) _____ , no Estado do _____ , na
 data: _____ e foi morto na data:
 _____ , de forma _____ .

→ A música diz que alguns seres choram porque Chico

Mendes morreu. Que seres são esses? _____ .

→ Chico Mendes também é comparado com um ser.

Qual? (escreva em espanhol) _____ .

Por que? _____ .

→ Escreva as 5 palavras da música que são escritas com “ll”:

_____ , _____ , _____ .

Em português, como se escrevem essas palavras? _____ , _____ , _____ ,

_____ , _____ .

→ Podemos concluir que, em alguns casos, para entender uma palavra em espanhol, podemos substituir

o “ll” por qual dígrafo em português? _____



Fonte: dados da pesquisa

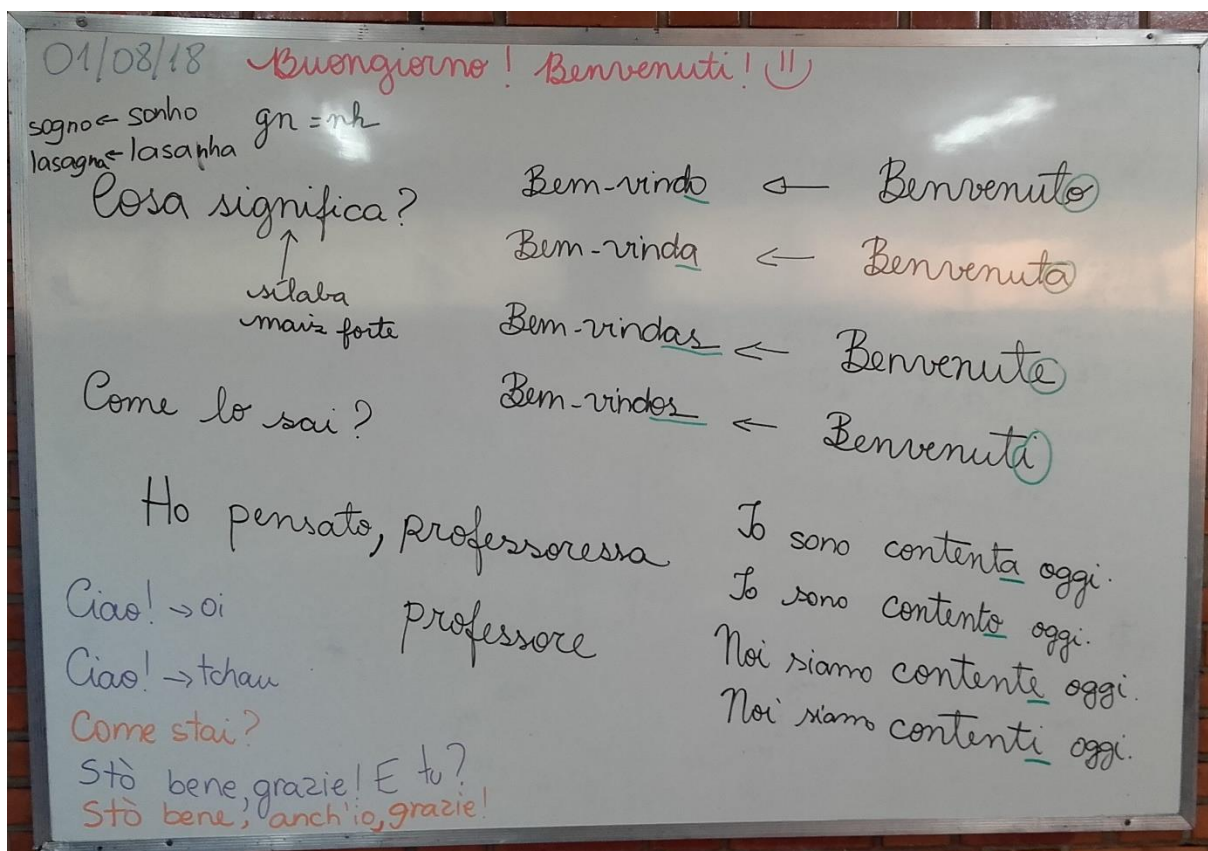
Assim como em relação à música precedente, a escolha dessa música foi adequada, quanto à extensão e ao nível de dificuldade de leitura. Entretanto, sendo Chico Mendes uma personagem desconhecida para a maioria dos alunos, foi fundamental o trabalho com a biografia, antes do trabalho com a letra da música, porque o conhecimento global da história de sua vida contribuiu para a compreensão da letra da música, que retrata a biografia.

As atividades relacionadas à música se caracterizam por: localização de informações no texto, interpretação de texto e reflexões metalinguísticas, respectivamente. As atividades poderiam ser um pouco mais extensas e explorar outras questões metalinguísticas, além do “ll” em espanhol, como, por exemplo, a morfologia dos pretéritos perfeito e imperfeito em espanhol, em comparação com a morfologia do português, já que é um tempo verbal muito presente na

letra da música, com destaque para o refrão. Pela grande presença dos artigos, definidos e indefinidos, esse texto também poderia contribuir para a construção de algum conhecimento sintático e das semelhanças e diferenças entre as duas línguas. Os alunos foram capazes de realizar as atividades propostas sem maiores dificuldades.

A quarta atividade foi “Italiano 1 - introdução”. Tratou-se de uma aula dinâmica e participativa, em que foram apresentadas palavras, saudações e pequenas frases em italiano. O mote da aula foi a palavra “benvenuti”, escrita no quadro, que os alunos foram convidados a explorar: após a compreensão do significado (“bem vindos”), as outras formas foram registradas no quadro (benvenuta, benvenuto, benvenute), para que os alunos buscassem a forma correspondente em português. Partindo do singular, em que há maior transparência nos sufixos masculino e feminino, os alunos conseguiram identificar as quatro formas. Foi feita uma atividade de fixação, em que os alunos deveriam completar as frases com o adjetivo na forma correta. Em seguida, foram apresentadas aos alunos as saudações e foram feitas encenações utilizando os conhecimentos construídos na aula. Apresenta-se uma imagem a título ilustrativo dessa aula introdutória. O registro é do final da aula (Figura 63).

Figura 63 – Registro fotográfico da aula introdutória à etapa de IC em italiano

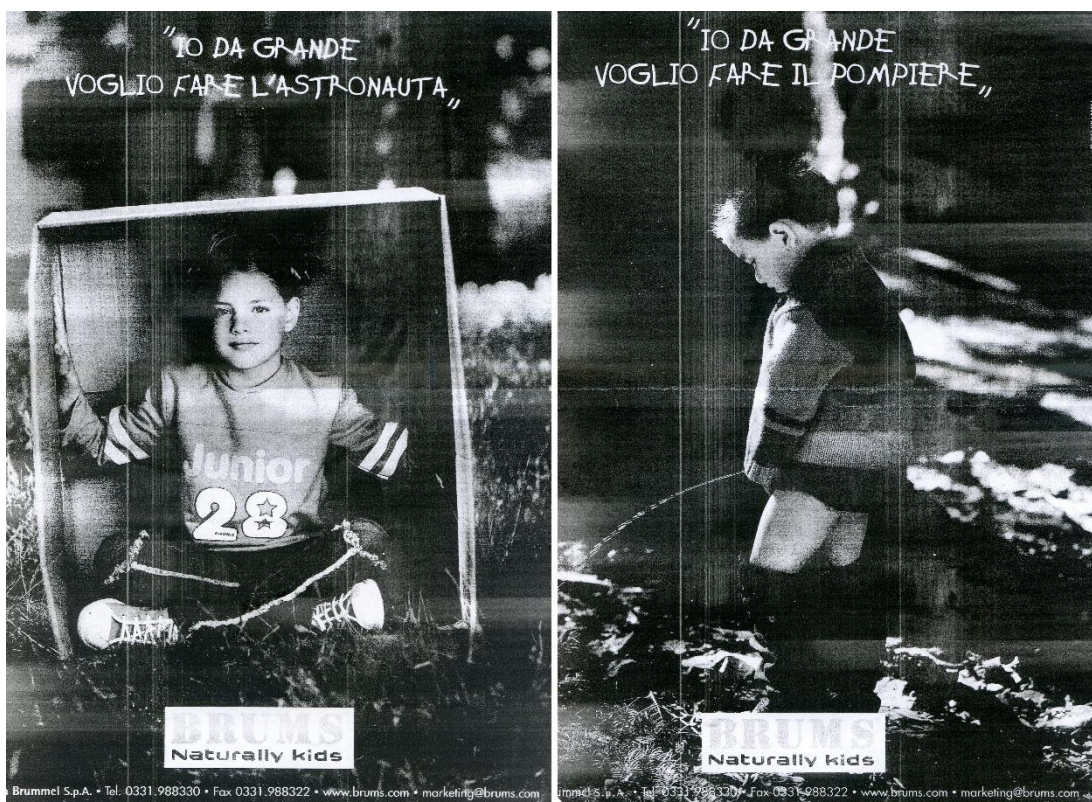


Fonte: dados da pesquisa

Esta atividade não estava prevista como tal, e serviu de passagem da língua espanhola à língua italiana. Foi uma maneira interessante de envolver os alunos na nova língua que seria trabalhada, ambientando-os e oferecendo material para reflexões metalinguísticas.

A quinta atividade foi “Italiano 2 – “Io da grande voglio fare...””, apresentada na Figura 64.

Figura 64 – Atividade “Io da grande voglio fare...”



Fonte: dados da pesquisa

A tarefa se mostrou bastante instigadora e chamou a atenção dos alunos. O elemento central mobilizado nesta atividade foi a linguagem não verbal, que dá suporte para a leitura da frase. Trata-se de uma frase curta, mas com grau médio de dificuldade, considerando-se a expressão “voglio fare”, opaca em relação ao português. Toda a primeira parte da leitura girou em torno da imagem: caracterização das personagens, descrição do espaço em que se encontram, das suas posturas ou ações, etc. Destaca-se a importância de oferecer aos alunos o acesso às imagens originais, coloridas, para uma completa leitura do aspecto não verbal da propaganda. Para possibilitar a produção final pelos alunos, foi fornecida a eles uma lista de profissões em italiano (Figura 65).

Figura 65 – Lista das profissões em italiano



Fonte: dados da pesquisa

Quanto a esse material, seria necessário promover melhorias. As ilustrações das profissões deveriam ser maiores e mais nítidas. Além disso, há uma quantidade muito grande de profissões. É interessante, porque oferece vocabulário amplo aos alunos, mas pode ser cansativo, porque o objetivo central de fornecer os nomes das profissões era oferecer subsídio para os alunos para a produção final, em que cada um escreveria sua própria versão da frase “io da grande voglio fare...” e completaria com a profissão que deseja exercer no futuro. Talvez fosse mais interessante aprofundar essa parte envolvendo as profissões, por meio de atividades como a cruzadinha proposta pelas alunas do Grupo 4, um caça-palavras ou outras atividades lúdicas envolvendo as palavras em italiano. Assim, os alunos teriam contato e “manuseariam” a língua, o que facilitaria a memorização do vocabulário. E, em momento posterior, eles realizariam a produção final.

A sexta atividade foi “Italiano 3 - música “Le cose che vivi”, de Laura Pausini”, apresentada na Figura 66 e na Figura 67.

Figura 66 – IC em italiano (música)

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
PROJETO “LER O MUNDO” 2018 – MANHÃ
PROF^A: ÉRICA
LÍNGUA: ITALIANO

Le Cose Che Vivi
Laura Pausini

Quando l'amicizia
Ti attraversa il cuore,
Lascia un'emozione,
Che non se ne va.

Non so dirti come,
Ma succede solo
Quando due persone
Fanno insieme un volo.

Che ci porta in alto,
Oltre l'altra gente,
Come fare un salto
Nell'immensità

E non c'è distanza... Non c'è mai
Non ce n'è abbastanza, se
Se tu sei già dentro di me,
Per sempre

In qualunque posto sarai,
In qualunque posto sarò,
Tra le cose che vivi
Io per sempre vivrò

In qualunque posto sarai
Ci ritroveremo vicino
Stretti l'uno nell'altro
Oltre il destino

Su qualunque strada,
In qualunque cielo,
E comunque vada
Noi non ci perderemo.

Apri le tue braccia,
Mandami un segnale
Non aver paura, che ti troverò
Non sarai mai solo... Ci sarò
Continuando in volo che,
Che mi riporta dentro te
Per sempre

In qualunque posto sarai,
In qualunque posto sarò,
Tra le cose che vivi
Io per sempre vivrò

In qualunque posto sarai
Non esisteranno confini
Solamente due amici
Più vicini.

Credi in me,
Non aver dubbi mai,
Tutte le cose che vivi
Se sono vere come noi,
Lo so, tu lo sai,
Che non finiranno mai

In qualunque posto sarai,
In qualunque posto sarò,
Tra le cose che vivi
Io per sempre vivrò

In qualunque posto sarai
In qualunque posto sarò
Se mi cerchi nel cuore,
Nel tuo cuore vivrò

In qualunque posto sarai,
Ci ritroveremo vicino
Stretti l'uno nell'altro
Oltre il destino!

In qualunque posto sarai,
In qualunque posto sarò,
Tra le cose che vivi
Io per sempre vivrò.



Fonte: dados da pesquisa

A leitura da letra dessa música se mostrou muito mais difícil do que as músicas em língua espanhola. Isso se somou à maior extensão da letra da música e, mesmo que haja repetições do refrão, os alunos manifestaram terem percebido a maior extensão, a maior dificuldade, em comparação com as duas músicas trabalhadas anteriormente.

Analisando a inserção dessa atividade em relação às outras realizadas em língua italiana, era de se esperar que a leitura fluísse com mais facilidade do que se observou. Entretanto, apesar de ser a terceira atividade realizada em italiano, as duas atividades precedentes proporcionaram muito pouco contato dos alunos com esta língua de maneira mais ampla e completa: a aula “Italiano 1 – Introdução” tratou de poucas e curtas expressões; a aula Italiano 2 proporcionou a realização de uma atividade rica, mas a partir de uma materialidade linguística muito pouco expressiva. Diante desse panorama, a música “Le cose che vivi” surge como um texto muito longo, com algumas metáforas, em uma língua ainda pouco manuseada. A todos esses fatores, atribuímos a dificuldade encontrada pelos alunos, não prevista no momento da preparação das atividades.

Para sanar esse problema, seria necessário realizar atividades que proporcionassem contato mais amplo com a língua italiana ou deveria ser feita a escolha de uma música cuja letra fosse mais simples e/ou mais curta.

Figura 67 – IC em italiano (atividades)

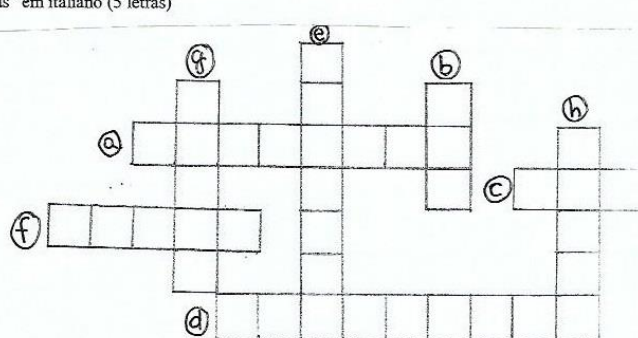
ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
 PROJETO "LER O MUNDO" 2018 – MANHÃ
 PROF^ª: ÉRICA
 LÍNGUA: ITALIANO

ATTIVITÀ SULLA CANZONE IN ITALIANO

1) Rispondi in italiano:
 Titolo della canzone: _____
 Nome della cantante: _____
 Soggetto della canzone: _____

2) PAROLE CROCIATE (encontre as palavras na música e escreva-as em italiano):

- espaço entre uma pessoa e outra (8 letras)
- o contrário de "sempre" (3 letras)
- o número "2" (3 letras)
- "qualquer" em italiano (9 letras)
- parte do corpo que fica antes da mão, no plural (7 letras)
- quando uma pessoa não tem coragem, ela está com _____ (5 letras)
- o verbo "viver", no futuro, na 1ª pessoa do singular (5 letras)
- "todas" em italiano (5 letras)



3) Escreva as palavras em italiano que têm duas letras iguais: _____, _____,
 _____, _____, _____, _____, _____,
 _____.

→ Em português, quais letras podem vir juntas em uma mesma palavra? ____ e ____.

4) Como é a pronúncia das palavras abaixo?

a) amicizia: _____	c) gente: _____	e) distanza: _____
b) già: _____	d) dirti: _____	f) segnale: _____

Fonte: dados da pesquisa

No que se refere às atividades sobre a música, elas apresentavam uma dificuldade a mais, que era a apresentação dos enunciados da tarefa 1 em italiano, a que os alunos responderam com muita facilidade. O título da atividade também está em italiano, mas ele foi pouco explorado. A palavra "attività" seria um bom elemento para a análise e comparação dos sufixos "-ità"~"-dade". A tarefa 2, das palavras cruzadas teve grau de dificuldade elevado, mas as dicas foram suficientes para que os alunos chegassem às respostas. Também foi a oportunidade de eles escreverem de próprio punho as palavras em outra língua. A atividade 3 permitiu a observação de uma marca importante da língua italiana, as consoantes

geminadas, que foi motivo para uma breve prática oral da pronúncia, ampliando a consciência dos alunos sobre a diversidade do universo sonoro nas diferentes línguas. Outro ponto muito interessante seria a comparação entre as grafias do som [k], existente tanto em italiano quanto em português, e poderia ser utilizado o par “che” (it.) *versus* “que” (port.), que têm o mesmo significado, o mesmo som e a mesma função sintática, diferenciando-se, apenas, pela grafia.

Assim como nas atividades relacionadas à música do Chico Mendes, as atividades de reflexão metalinguística referentes à música “Le cose che vivi” poderiam ter sido mais extensas e/ou mais complexas. Poderiam ter sido propostas tarefas em torno do sufixo *-ità*, como citado acima. A letra da música também possibilita o trabalho com o sufixo das conjugações verbais, mas, desta vez, focalizando o tempo futuro, muito presente no refrão da música.

A tarefa 4, no entanto, foi extremamente difícil e a grande maioria dos alunos não foi capaz de realizá-la. O trabalho com a pronúncia se mostrou inadequado, visto que o contato com a sonoridade da língua foi muito breve, e insuficiente para que os alunos construíssem algum conhecimento sólido que os permitissem realizar a atividade. Além disso, o enunciado é vago e a concretização do registro do som das palavras é tarefa excessivamente difícil, sem um trabalho prévio.

Esta foi a única atividade que se mostrou inadequada. Ela deve ser suprimida ou, para mantê-la, deve haver um trabalho mais consistente com a língua oral. Ainda que se opte por essa segunda opção, é necessário reformular o enunciado.

4.9 Adequação das atividades

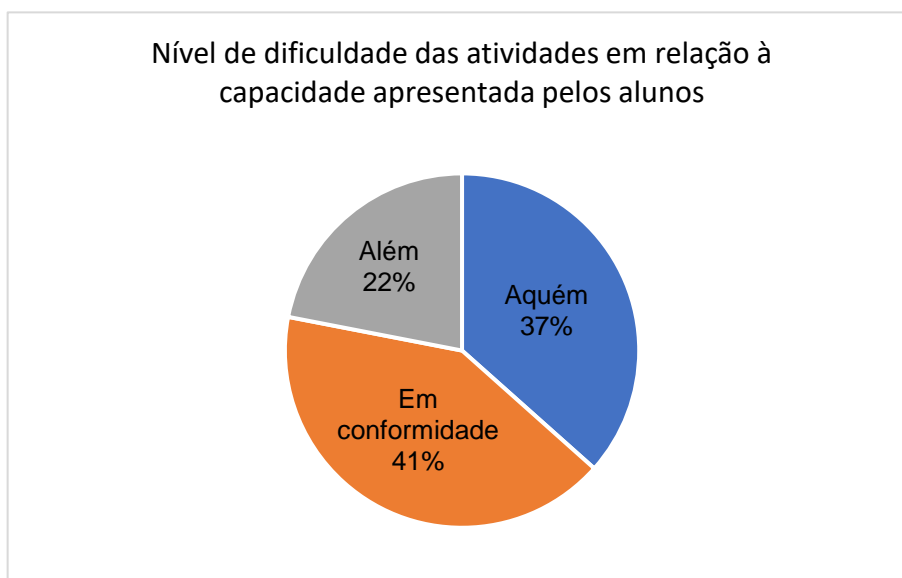
No início do ano, quando eu ainda não conhecia profundamente os alunos das turmas do 6º ano de 2018, usei meus conhecimentos anteriores sobre os alunos com os quais tive contato na escola entre os anos de 2015 e 2017, para conceber as atividades, conforme exposto no Capítulo 3. Mas, apenas com o avançar do projeto, foi possível observar individualmente como os alunos receberam e reagiram a cada uma das atividades. Ao longo do ano, por meio das observações cotidianas da reação e postura dos alunos diante das atividades propostas, bem como da resposta dos alunos às atividades, por meio das produções individuais, fiz registros concernentes à adequação do nível de dificuldade das atividades de um modo geral e, posteriormente, para cada um dos 41 alunos, de maneira individual. Tomando a globalidade das atividades, atribuí, para cada aluno, uma das três classificações:

- Nível de dificuldade **aquém** das capacidades do aluno, quando percebi que ele seria capaz de realizar mais atividades ou atividades de nível mais avançado de dificuldade caso isso lhe fosse proposto;

- Nível de dificuldade **em conformidade** com as capacidades do aluno, se ele conseguiu realizar as atividades satisfatoriamente, em conformidade com suas capacidades e habilidades, apresentando as dúvidas e dificuldades esperadas para a atividade;
- Nível de dificuldade **além** das capacidades do aluno, quando percebi que a maioria das atividades foi realizada por ele com muita dificuldade ou não chegaram a ser realizadas, por solicitarem competências mais aprofundadas ou complexas do que as que o aluno demonstrou no momento de sua realização.

O resultado dessa análise individual pode ser observado no Gráfico 6, para uma análise global da adequação das atividades para os 41 alunos que permaneceram no projeto até o fim do ano.

Gráfico 6 – Nível de dificuldade das atividades



Fonte: elaborado pela autora

A importância desse dado é validar a experimentação realizada, visto que, mesmo que haja espaço para melhorias, tanto no sentido de “dificultar” mais as atividades, quanto no sentido de “moderar nas exigências”, a média geral das atividades oferecidas foi em conformidade ou aquém das capacidades dos alunos (78%, somando-se as duas categorias, ou 32 alunos) que permaneceram no projeto até o final do ano. Esses dados dão indícios de que as análises apresentadas nesta tese se baseiam em uma experimentação bem ajustada à realidade em que foi realizada. Dá indícios, ainda, da possibilidade de ampliação e complexificação da experimentação realizada, tendo em vista que, para 37% dos alunos, o nível de dificuldade das atividades foi relativamente baixo, aquém de suas capacidades.

É necessário, no entanto, lançar o olhar sobre os 41 alunos que se desligaram do projeto ao longo do ano. Eles podem ter se desligado porque o conjunto das atividades do projeto lhes pareceu tão difícil que isso os desestimulou de continuar? É possível que, não conseguindo acompanhar as atividades, tenham optado pelo desligamento. Nenhum dos alunos justificou sua saída usando esse argumento, mas, como foi demonstrado (cf. subseção 4.5.5), alguns alunos encontram dificuldade para ser sinceros quando se dirigem aos seus professores. A possibilidade de desligamento do projeto ao longo do ano é uma especificidade do contrato de aprendizagem (CAMBRA GINÉ, 2003) adotado pelo projeto. Quanto à hipótese levantada, faremos uma breve análise para verificar sua pertinência.

De acordo com o Gráfico 3 – Quantidade de alunos desligados do projeto “Ler o mundo”, por mês (cf. seção 4.2), dos 41 alunos desligados do projeto, 28 se desligaram nos meses de março e abril, os dois primeiros meses de aula, período em que cada grupo teve, em média, 4 aulas. Desses 28 alunos, 7 foram desligados compulsoriamente pela professora e 21 o fizeram voluntariamente. Nas quatro primeiras aulas do projeto, foram realizados o Questionário inicial e as duas primeiras atividades de despertar para as línguas: “Línguas faladas nos países da Copa do Mundo 2018” e “Mapão: os países da Copa e suas línguas”, cujo nível de dificuldade foi alto e médio, respectivamente. Por outro lado, entre os 21 alunos, 1 aluna se desligou logo no fim da primeira aula, alegando completo desinteresse, enquanto 3 afirmaram se desligar do projeto por receio de ter prejuízo nas aulas regulares (1 era a melhor aluna do 6º ano e as famílias dos 2 outros compareceram à escola e me comunicaram a decisão do desligamento dos alunos). Assumamos que os 17 alunos restantes tenham optado por sair do projeto porque consideraram as atividades difíceis e não se sentiram capazes de permanecer (mesmo sabendo que, desses, 3 apresentavam desempenho escolar geral alto). Esses 17 alunos representam 21% dos 82 alunos que se inscreveram no projeto no início do ano. É uma porcentagem significativa e poderia indicar uma inadequação do projeto quanto ao seu nível de dificuldade. Na seção 4.2, argumentamos que a maior parte dos alunos se desligou do projeto nos dois primeiros meses de aula por desinteresse e por terem percebido que o projeto não seria uma alternativa para “matar aula”, ficar à toa e agir como desejasse, já que as regras de participação não podiam ser desrespeitadas. Não é possível chegar a conclusões definitivas sem ter acesso a dados mais consistentes a respeito dos alunos que se desligaram (ou foram desligados) do projeto. Houve o interesse e mesmo um início de planejamento para que fossem realizadas entrevistas com os 41 alunos que saíram do projeto antes do final do ano, mas, por restrições de tempo, não foi possível fazê-lo. Essa investigação poderia dar indícios mais claros sobre os motivos reais do desligamento, podendo indicar, inclusive, ajustes a serem feitos nas atividades iniciais do projeto, caso o nível de dificuldade fosse apontado pelos alunos como um fato determinante para o seu

desligamento. O estudo dos alunos que se desligaram voluntariamente poderia, efetivamente, proporcionar informações muito relevantes para a análise. O que levou três alunos a se desligarem no último mês do projeto, depois de já terem realizado tantas atividades e vivido a experiência por tantos meses? Talvez, por meio de instrumentos adequados, fosse possível gerar dados que auxiliassem a responder a perguntas como essa, possibilitando um entendimento ainda maior da complexa realidade escolar e dos elementos que influenciam o comportamento dos alunos.

Ainda assumindo a hipótese de que esses 17 alunos não se sentiram capazes de realizar as atividades propostas e, ao invés de manifestar sua dificuldade e pedir ajuda para a professora, eles preferiram se desligar do projeto, essa hipótese fortalece ainda mais os princípios de concepção do projeto “Ler o mundo” (diálogo, afeto, grupos pequenos e heterogêneos, concentração sobre o aluno para a construção do conhecimento, valorização de seus conhecimentos prévios e individualidade). Nessa hipótese, o desligamento desses 17 alunos evidencia o quanto ainda é necessário investir nesses aspectos e avançar nas práticas escolares, para que esses alunos encontrem, na escola e nas aulas, um espaço ao qual se sintam pertencentes e em que se sintam no direito e à vontade para expressar suas dificuldades, solicitar ajuda e pedir explicações adicionais. Quando o aluno expõe para o professor suas dificuldades, o professor, que é seu interlocutor imediato, tem condições de acolher a dificuldade do aluno e propor alternativas didáticas para solucioná-las. Esse diálogo se mostra ainda mais importante e necessário quando as dificuldades do aluno ultrapassam o aspecto didático, de compreensão do conteúdo, e atingem outras esferas, como questões de saúde (p.ex.: problemas de visão não detectados, dores) ou questões econômicas e psicossociais (p.ex. violência doméstica, fome, extrema timidez). Nesses casos, o professor pode não atuar diretamente, mas disporá de informações para agir em prol do aluno, encaminhando os problemas para outras instâncias, internas ou mesmo externas à escola (evocamos, novamente, as situações do aluno Nymar, que ameaça suicídio, ou da aluna Clery, que vive questões internas que dificultam seu convívio com os colegas).

Retomamos a análise do Gráfico 6, acima, referente aos 41 alunos que permaneceram no projeto até o final do ano. A grande quantidade de alunos (37% ou 15 alunos) para os quais as atividades foram de fácil realização, com nível de dificuldade “aquém” de suas capacidades, é um resultado animador, porque mostra que o trabalho com as línguas é estimulante para os alunos, que eles se empenham e podem ser capazes de alcançar altos níveis de produção nesse tipo de trabalho. Tendo em vista que se tratava da primeira experiência desta natureza para esses alunos, não é possível falar em subestima dos alunos por parte da professora, mas de prudência, visto que ela buscou oferecer doses moderadas

de desafio. Neste caso, a moderação buscou estimulá-los com novos desafios, ao mesmo tempo que teve função diagnóstica, servindo de medida para a compreensão da realidade dos alunos no que se refere à educação linguística.

Entretanto, se, desde o início, as atividades tivessem sido mais difíceis e/ou longas, talvez os resultados encontrados fossem outros, menos animadores. Certamente, mesmo para os alunos para os quais há a atribuição do nível de dificuldade “aquém” de suas capacidades, é importante partir de um nível mais fácil e simples e, a partir do nível alcançado pelos alunos ao longo do projeto, eles poderiam ser expostos, paulatinamente, a atividades mais difíceis ou mais longas, sem agredir suas capacidades. Essas atividades poderiam girar em torno de reflexões metalinguísticas mais elaboradas ou exposição dos alunos a maior volume de matéria linguística em outras línguas, por exemplo, por meio de textos mais extensos. Também seria possível vislumbrar um trabalho com a oralidade, por meio de maior utilização de outras línguas para a explicação oral do conteúdo, tanto utilizando a mesma língua durante mais tempo, quanto utilizando maior variedade de línguas. Todos esses recursos ampliariam as possibilidades dos alunos e contribuiriam para sua educação plurilíngue e intercultural.

No que se refere ao grupo dos alunos para os quais as atividades se mostraram em nível de dificuldade “além” das suas capacidades no momento da realização do projeto, eles totalizam 9 alunos (22%). O dado é relevante na medida em que mostra que, apesar de não conseguirem realizar integralmente algumas das tarefas solicitadas nas atividades, esses 9 alunos optam por permanecer no projeto “Ler o mundo” até o final do ano. Isso indica que eles percebiam algum benefício em participar das aulas. Analisaremos tais benefícios, utilizando, para isso, a percepção dos próprios alunos e a dos outros professores, além do olhar da professora, por meio dos registros no Diário reflexivo.

Destacamos que, desse grupo de nove alunos,

- Moisés tem uma deficiência intelectual;
- Fernando, Sol, Nymar e Cristiano apresentam defasagem significativa para a idade no aspecto da alfabetização, especialmente na escrita;
- Roger aparentemente não apresenta defasagem na alfabetização, mas sua escrita é muito lenta;
- Pietra, Lira, Nara são alunas muito pouco participativas nas aulas (regulares e do projeto);
- Todos esses nove alunos apresentam desempenho escolar muito baixo nas diferentes disciplinas.

Ressaltamos ainda que Fernando, Nymar, Cristiano e Roger apresentam problemas constantes de indisciplina, gerando frequentes reclamações por parte dos professores e dos colegas, por perturbarem o bom andamento das aulas regulares.

Soma-se a esse grupo de alunos, a aluna Ana Paula, que está no grupo dos alunos para os quais as atividades apresentam nível de dificuldade “em conformidade” com suas capacidades, mas que apresenta uma dificuldade extrema na leitura.

As dificuldades apresentadas por esse grupo de alunos, sejam relativas ao comportamento, à produtividade ou à falta de participação, são obstáculos para a construção dos conhecimentos escolares. Muitas vezes, esses alunos não conseguem acompanhar as explicações dos professores e as atividades realizadas em sala. Essa falta de acompanhamento, muitas vezes, faz que o aluno se desinteresse da aula e, conseqüentemente, se distraia, distração essa que, frequentemente, ocasiona as conversas e brincadeiras paralelas à aula e a indisciplina. Nesse sentido, o trabalho com uma menor quantidade de alunos gerou impactos positivos para alguns desses alunos, como aponta este professor:

Outros comentários sobre o Projeto "Ler o mundo" ou considerações que não couberam nas perguntas precedentes.

Foi uma forma de atuar **mais próxima dos alunos** sendo que **os grupos tinham alunos(as) boas e outros piores de comportamento** com isso foi possível **tentar melhorar um pouco os alunos que considerávamos piores no comportamento.**

(Questionário sobre os alunos, grifo nosso)

O aluno Roger, por exemplo, que é bastante agitado, teve dificuldades, no início do projeto, mas apresentou mudança significativa de comportamento com o passar do tempo. E essa mudança refletiu em outras aulas, como aponta este professor respondente:

Roger ficou mais participativo dentro de sala. Pelo menos por um bom tempo... foi participativo nas minhas aulas.

(Questionário sobre os alunos)

No projeto, foi notória sua mudança, a ponto de o traço marcante atribuído a ele pela professora no final do ano ser “postura e comportamento”.

No aspecto da indisciplina, há também a situação do aluno Nymar, cujas “mudanças positivas, mesmo que provisórias” já foram comentadas na subseção 4.3.4. Um professor declara ter observado tais mudanças nas suas aulas. No projeto, entretanto, Nymar teve comportamento adequado durante todo o ano, de maneira bastante diferente àquela observada nos corredores e em outros espaços da escola. O traço marcante atribuído a ele no final do ano foi a “coragem”, porque ele é uma criança que apresenta inúmeras dificuldades escolares, de

relacionamento, familiares, e permanecer no projeto foi uma forma de enfrentar-se a si mesmo, já que se expôs, constantemente, às suas dificuldades de leitura e escrita, de se expor em um grupo e de respeitar os colegas do seu grupo. Neste sentido, o projeto o fortaleceu intimamente. É possível observar vestígios de mudanças no aspecto emocional, da imagem que Nymar tem de si, como é o caso deste diálogo registrado no Diário reflexivo durante a aula de IC em italiano:

Grupo 10 Senegal, aula “io da grande voglio fare” – ao longo da aula, perguntei: “como vocês estão se sentindo, falando italiano?”
Victor: “inteligente!”, Jadira: “inteligente!”, **Nymar: “é... inteligente.”**
(Diário reflexivo, 08/08/2018)

Os dois primeiros alunos respondem com convicção: “inteligente”, enquanto Nymar titubeia, como se ainda se apoiasse nas respostas dos colegas para afirmar a si mesmo. Além dessa hesitação, identificada na citação acima, notam-se, ainda, vestígios de baixa autoestima de Nymar, quando, na Roda de Conversa, a psicóloga erra a pronúncia do seu nome e depois corrige e pede desculpa. Nymar responde:

Nymar – pode me chamar de qualquer coisa, fessora
(Roda de Conversa Grupo 10 Senegal)

A criança mostra abrir mão do aspecto mais diretamente relacionado à sua identidade, que é seu nome. No início do ano, esse aluno presenteou a professora com uma pintura que havia feito, e a professora afixou-a na parte externa do armário, à vista de todos. Mais adiante, ainda no primeiro semestre, esse mesmo aluno registrou uma pergunta no Estacionamento de Perguntas. No segundo semestre, o aluno repetiu algumas vezes que ia suicidar e, em resposta às intervenções de professores, que davam atenção a tais anúncios, ele dizia que estava apenas brincando. Esses elementos são indícios de que ele passa a se sentir parte daquele conjunto, ele sente que o projeto é um espaço em que tem direito e voz. Mas a frase citada acima dá mostras de que ainda há um longo caminho a ser percorrido por Nymar para que consiga equilibrar suas crenças e representações sobre si mesmo, e fica evidente que é um trabalho que ultrapassa o escopo do trabalho de uma educação linguística e intercultural, como a realizada pelo projeto “Ler o mundo”.

Assim como mostra o comportamento de outros alunos, a postura de Nymar diante de si mesmo deixa clara a necessidade do estabelecimento de vínculos mais estreitos entre os dispositivos vinculados à Rede de Proteção à Criança e Adolescente da cidade de Belo Horizonte, do qual as escolas fazem parte. A Lei nº 13.935/2019, recentemente promulgada, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica” pode contribuir enormemente neste sentido. É urgente transformar as relações entre a escola e os outros dispositivos e mobilizar os recursos disponíveis (e propor

novos, quando necessário), para que as necessidades dos alunos sejam atendidas e exista acompanhamento efetivo, no tempo adequado.

Passamos a analisar a situação do aluno Cristiano, que, à semelhança de Roger, apresenta uma escrita muito lenta, mas tem dificuldades ainda maiores na construção das sílabas e na ortografia. É uma criança interessada, mas, como não consegue acompanhar o grupo, parece que se habituou a ficar para trás e a se distrair da aula. No projeto, em mais de uma ocasião, Cristiano pediu à professora para verificar a escrita de suas respostas. Quando a professora apontava as correções a serem feitas, ele geralmente voltava ao seu lugar, fazia as correções e voltava para nova verificação. Essa postura de empenho e esforço para fazer o certo chama a atenção, sobretudo porque, em nenhuma circunstância, Cristiano reclamou das correções ou de precisar fazê-las mais de uma vez. A esta situação se aplicam as palavras de Puozzo Capron (2012), quando ela afirma que “uma vez que o professor constata que um aluno com dificuldades se engaja plenamente em uma tarefa, ele deve então encontrar a ocasião adequada de guiá-lo, para que ele consiga atingir o sucesso” (PUOZZO CAPRON, 2012, p. 80)¹⁴⁷, no sentido de contribuir para a construção do sentimento de autoeficácia. Pelo que se verifica nas observações de um professor respondente do Questionário sobre os alunos, é possível verificar os benefícios do projeto “Ler o mundo” sobre Cristiano, nesse sentido:

Vou compartilhar o caso do aluno Cristiano. Nesse caso específico, por se tratar de um aluno **descompromissado com a dinâmica escolar**, pude observar uma **mudança significativa** ao longo do último ano. No início ele **não participava das atividades propostas, não se interessava pelas explicações, não interagia com os colegas para aprender e era recorrente sua saída de sala por comportamento inadequado**. Creio que o **interesse dele no projeto trouxe uma certa reflexão sobre suas atitudes no dia a dia**. A **mudança mais impactante** observada foi uma **súbita curiosidade** pelos conteúdos aplicados. **Com isso, o problema de saída de sala foi equacionado**. No restante do ano ele **melhorou consideravelmente** as outras questões se propondo a cumprir com mais prazer as tarefas diárias. A parte negativa é que essa mudança, ao que me parece, não ocorreu em todas as disciplinas e o mesmo **foi reprovado ao final do ano. No entanto, é importante pontuar, que das quatro turmas de 6º ano em 2019, o aluno citado é um dos que mais participa, mais intervém na aula, sempre mostra as atividades no caderno e inclusive se propõe a auxiliar os colegas**.
(Questionário sobre os alunos)

Neste depoimento, o professor fala de uma “curiosidade súbita”, que, segundo ele, é “a mudança mais impactante” observada por ele em Cristiano. O professor atribui essa mudança a uma “reflexão sobre suas atitudes”, consequência do “interesse dele no projeto”. Chama a atenção, nessa resposta, a parte final, em que o professor relata a postura de Cristiano em

¹⁴⁷ Tradução nossa. Texto original: *lorsque l'enseignant constate qu'un élève ayant des difficultés s'engage pleinement dans une tâche, il doit alors saisir l'occasion pour bien le guider dans le but de lui permettre d'atteindre la réussite*. (PUOZZO CAPRON, 2012, p. 80)

2019, quando estava repetindo o 6º ano, já que foi reprovado. Essa descrição é um indício de que o efeito do projeto sobre o aluno é duradouro, porque, mesmo sem a existência do projeto em 2019, Cristiano incorporou as mudanças operadas ao longo do ano de 2018.

Além disso, também é importante considerar o fato de o aluno ter sido reprovado, o que mostra, que, no âmbito das aulas regulares, as mudanças apresentadas por Cristiano não foram suficientes para lhe garantir a pontuação necessária para ser aprovado para o 7º ano. Nesse sentido, destaca-se que, além de Cristiano, quatro outros alunos foram reprovados e repetiram o 6º ano em 2019: Fernando, Nymar, Roger (cujos casos são discutidos nesta seção) e Ize.

Ainda no aspecto do comportamento, mas no que se refere à timidez e falta de participação, este respondente cita a aluna Nara em um conjunto de outros alunos que, segundo ele, apresentaram mudança no sentido de demonstrar maior interesse pelas aulas:

Como dito anteriormente, alunos como Nara (...) faziam comentários e perguntas sobre línguas estrangeiras demonstrando interesse em aprendê-las e participando mais de minhas aulas.
(Questionário sobre os alunos)

Outras mudanças significativas se observam nos alunos Sol e Fernando: eles apresentam comportamento muito diferente em sala e nas aulas do projeto. Sol, nos dizeres dos colegas, “não fala nada” nas aulas regulares. Fernando, por sua vez, ainda nos dizeres dos colegas, “dorme o tempo todo”. Desde o início do ano, mudanças foram observadas relativamente a esses dois alunos.

Fernando é conhecido na escola por ser um aluno extremamente difícil e indisciplinado. Por seus colegas, é conhecido por dormir em sala durante as aulas, como se observa nos trechos a seguir. O primeiro trecho é retirado do Diário reflexivo:

Grupo 1 Suíça - lendo o TALE: há benefícios? vocês acham que há? Os alunos responderam “sim”. Continuei: Por quê?
Yohanna respondeu: **porque o Fernando, por exemplo: na sala ele não faz as atividades, não participa das aulas, e agora ele faz as coisas aqui.**
(Diário Reflexivo, 24/09/2018, grifo nosso)

Yohanna apresenta para a professora, de maneira sintética, o principal benefício do projeto “Ler o mundo” para Fernando: o projeto tem uma característica tal que estimula o colega realizar as tarefas quando está lá. Yohanna não se aprofunda na explicação dessa percepção, que encontra ressonância na percepção de Isabel, apresentado no trecho abaixo. Trata-se do momento da Roda de Conversa em que os alunos são convidados a refletir sobre a diferença entre como eles eram no início do ano e como estavam no fim do ano:

Érica – E você, Fernando? Como que é o Fernando agora e como que ele era antes?

Fernando – era bem diferente.

Érica – diferente como?

Isabel – **na sala é bem diferente mesmo. Nossa, ele só dorme. Ele dorme, ele só dorme. E aqui quando vem aqui ele parece que tá mega feliz**

Fernando – han... é a mesma coisa

Psicóloga R – você concorda com o que ela fala?

Fernando – **é, eu concordo**

Psicóloga R – concorda? E por que que aqui você não dorme?

Fernando – **não sei, a aula é melhor, (pausa) é mais legal**

(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça, grifo nosso)

A ideia de o projeto ser “mais legal” apresentada por numerosos alunos já foi amplamente discutida na subseção 4.3.5, que focalizou o “ambiente” do projeto “Ler o mundo”. Não entraremos novamente nos detalhes, mas aqui fica claro que o impacto desse “ambiente” sobre o aluno é bastante importante. Destaca-se, nesse diálogo, que a percepção de Fernando sobre si mesmo se aproxima da visão de Yohanna e Isabel.

Quanto à indisciplina, este diálogo entre a professora e a psicóloga, ao final da Roda de Conversa do Grupo 1, dá pistas das representações sobre o aluno que circulam na escola.

Érica – mas eu já chamei eles no primeiro horário, no início eu até evitava, **eles fizeram tanto terror comigo por causa desse menino, “nossa, você vai ver”**, porque, realmente, se você olhar, **ele não escreve direito**, no dia que ele foi fazer a inscrição, **ele gastou uns três minutos para escrever o nome dele**

Psicóloga R – agora, **ele é mais organizado** do que a menina

Érica – muito mais, muito mais, mas aqui, você vê, **ele não escreve mesmo** (...) teve um dia que aconteceu um negócio muito legal, ele não estava conseguindo acompanhar a atividade, **ele nunca consegue acompanhar por inteiro**, porque, como a escrita é muito lenta, **ele nunca está no ritmo**, e tem uns que são muito rápidos, (...) e aí teve um dia que ele parou de acompanhar o que a gente estava fazendo e, em silêncio total, **super organizado, ele pegou o nosso material e começou a colar tudo no caderno**. Então foi interessante, assim, ele não estava com a gente, **mas ele estava no projeto**. Então assim, isso aqui tá TUDO errado, tá tudo fora de ordem, nada tá... mas, por exemplo, ele tem um raciocínio (...) e, de fato, **ele tem umas intervenções super assim, eu falo “menino, de onde você tirou isso?”**

(Roda de Conversa Grupo 1 Suíça, grifo nosso)

Fica claro, no início de sua fala, que a professora assume como verdadeiros os discursos sobre o aluno, inclusive os que se referem a ele dormir na sala, por isso, no início, ela “até evitava” chamar o grupo de Fernando no primeiro horário, para evitar a situação de ele dormir durante a aula. Mas, como se verifica na fala de Yohanna e Isabel, e como observado pela própria professora, Fernando estava sempre atento e participativo nas aulas do projeto, o que não justificava continuar evitando chamá-los no primeiro horário.

A professora se refere também a alguns aspectos da organização e da participação de Fernando nas aulas, notadamente sua postura de engajamento, ao invés de se desligar ou

distrair, mesmo nos momentos em que não consegue acompanhar a atividade. Chamam a atenção alguns elementos desta descrição que a professora faz do aluno. Fica claro que o aluno tem grandes dificuldades no que se refere à escrita e que também tem qualidades de organização. Também destacamos que, em um momento em que não conseguiu acompanhar a aula, o aluno passa a fazer outra coisa, mas ele não se “desliga” do projeto: ele escolhe organizar seu caderno e colar as folhas de atividades que ainda estavam soltas. Essa atitude indica que ele continuava interessado na proposta, no projeto, mas sente-se incapaz de acompanhar a aula, naquele momento específico. Sua atitude revela respeito pelo grupo, ao mesmo tempo que revela respeito por si mesmo, pelo seu material, pela construção coletiva feita naquele espaço-tempo. Além disso, nos momentos de interação oral, Fernando participou ativamente das discussões, apaixonou-se pela língua italiana, repetia frequentemente as palavras e expressões aprendidas, demonstrou prazer em estar em contato com as línguas, gostava de compartilhar histórias vividas junto a estrangeiros no centro comercial do centro da cidade, apresentou raciocínios inusitados e correlações muito instigantes entre assuntos trabalhados na aula e outras coisas que já viu na televisão ou em outros locais. É a isso que se refere a professora na última frase do diálogo acima.

No diálogo acima, a “menina” a que se refere a psicóloga é a aluna Sol (do Grupo 3), com a qual se observou processo semelhante. Nestes trechos da Roda de Conversa do Grupo 3, os alunos são convidados a refletir sobre as mudanças que observaram nos outros, do início para o final do ano. As três colegas expressam suas impressões sobre Sol:

Mia – a Sol lá na sala fica toda insegura, ela não gosta de falar nada, porque tem muita gente lá que fica zombando da gente (...)

(...)

Maia – a Sol era muito tímida, só ficava no canto dela, não falava nada, agora eu já tô começando a interagir com ela (...)

(...)

Mel – a Sol eu acho que ela não falava nada, não conversava com ninguém, ficava só calada, agora que ela veio pro projeto, ela começou a conversar, a falar, a fazer as coisas (...)

(Roda de Conversa Grupo 3 Alemanha)

A fala de Mia já foi analisada na subseção 4.3.4. A percepção das outras duas alunas corrobora a visão de Mia, apontando na mesma direção: na sala, Sol se cala, no projeto, Sol se expressa e participa. Maia apresenta uma consequência dessa mudança de Sol: ela, Maia, “já está começando a interagir com ela”. Ao contrário do que se espera, ela não diz que Sol fez um movimento de aproximação, mas que ela própria se aproximou da colega. Essa constatação é significativa, porque mostra que as condições gerais do projeto proporcionaram maior confiança a Sol, que fez uma mudança em sua forma de estar entre os colegas, sem necessariamente buscá-los diretamente. Essa mudança modificou a forma de Maia enxergar a colega e favoreceu sua aproximação de Sol. No fim, Sol é beneficiada por uma criação de

relacionamentos e vínculos com os colegas de sala. A mudança da aluna foi significativa a ponto de o traço apontado pela professora, no final do ano, sobre Sol, serem “participação e presença”.

Ao longo do ano, Sol participou muito das aulas, das discussões, deu sua opinião, respondeu às perguntas feitas ao grupo, realizou as atividades com empenho. Chama a atenção a produção final da aluna na atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”, quando ela responde, de maneira bastante original, sobre os motivos de se estudar outras línguas:

curiosidade, vontade de aprender outras culturas, aprender novos idiomas. **Abrir portas.** Saber uma língua estrangeira pode me ajudar a ter a **mente mais aberta.** (*incompreensível*) sua própria **identidade.** As pessoas que sabem uma língua estrangeira são felizes. Uma língua estrangeira pode ser um **novo mundo.**
(Aluna Sol, atividade “Por que aprender uma língua estrangeira?”, grifo nosso)

A resposta é surpreendente, porque, a imagem que a criança transmite aos que estão ao seu redor – adultos e colegas – é de uma pessoa introspectiva, que não dialoga nem se abre para ninguém. Como Sol tem uma grande defasagem na alfabetização e uma caligrafia muito fragilizada, torna-se difícil acessar suas ideias quando ela as expressa por escrito. Ela se expressa pouco oralmente e quase não se expõe na sala de aula. Diante desse conjunto de elementos que a caracterizam, dificilmente se imagina que ela carregue pensamentos tão amplos, anseios e desejos de tal projeção de expansão em direção ao outro, como os que ela transmite por meio das expressões “abrir portas”, “mente aberta”, “novo mundo”. Além disso, ela demonstra estabelecer um vínculo estreito entre língua e identidade, relação que não foi estabelecida por nenhum outro aluno nesta atividade.

Nesse sentido, é possível afirmar que, no projeto, tanto Fernando quanto Sol se permitiram ser quem são, na medida em que mostraram qualidades que habitualmente não mostram nas aulas regulares, falaram de si e se manifestaram quanto aos seus interesses, opiniões e pensamentos. Além disso, envolvem-se plenamente na proposta do projeto, no que se refere à questão central, das línguas do mundo, demonstrando interesse pelas línguas e culturas do mundo e pela alteridade.

No que se refere à aluna Ana Paula, apesar de ter conseguido realizar a maioria das atividades, ela também apresenta uma dificuldade muito significativa no aspecto da leitura. A aluna é alfabetizada e sabe ler, mas apresenta insegurança extrema, gerando longos momentos de silêncio quando é convidada a ler em voz alta. Muitas vezes, como várias crianças, busca decodificar as palavras em voz baixa antes de pronunciá-las em voz alta. Entretanto, como isso toma muito tempo, é comum que as pessoas que estão em volta digam

a palavra antes que ela consiga decodificá-la, então ela apenas repete a palavra. No projeto, considerando o grupo pequeno, foi mais fácil permitir que a aluna lesse por conta própria, evitando que os colegas “soprassem” todas as palavras para ela, apesar de isso ter acontecido algumas vezes. Na Roda de Conversa do Grupo 6, é possível observar um desses momentos:

Psicóloga R – e qual que você gostaria mais de aprender?
Ana Paula – deixa eu ver, tá por aqui (pausa) [tá aqui, ó] a língua que você mais gosta (pausa longa, aluna lendo silenciosamente antes de ler em voz alta) italiano (pausa longa, aluna lendo silenciosamente antes de ler em voz alta) alemão (pausa longa, aluna lendo silenciosamente antes de ler em voz alta) francês (pausa longa, aluna lendo silenciosamente antes de ler em voz alta) suíço, é... su [(pausa)] an (pausa) tra
Maria Antonieta – Suíça
(Roda de Conversa Grupo 6 Japão)

Nota-se que nenhum outro aluno intervém da leitura, exceto na palavra final, que Maria Antonieta completa, diante da dificuldade de Ana Paula.

A aluna parece estabelecer uma relação direta entre sua capacidade de leitura e a sua capacidade intelectual geral, definindo-se como “burra” em diversas ocasiões. Em uma delas, apresentada a seguir, fica clara a correspondência entre “não saber ler” e “ser burra”. Este registro foi feito na última aula do Grupo 6.

Grupo 6 Japão – último encontro do projeto, após receberem o livro de presente, Ana Paula disse: “antes **eu não sabia ler, eu era a mais burrinha da sala**”
(Diário reflexivo, 26/10/2018, grifo nosso)

Ana Paula apresenta uma clara mudança em sua autoimagem, que se intensifica por meio do uso do advérbio “mais” e do adjetivo no diminutivo “burrinha”, ambos elementos linguísticos que tornam ainda mais forte a representação da aluna de sua baixa condição intelectual no início do ano, de acordo com a sua percepção. A aluna não define, no entanto, qual é a sua nova condição, segundo seu ponto de vista. Sua fala se difere um pouco de outra, durante a Roda de Conversa do Grupo 6:

Érica – vamos tentar lembrar como que vocês eram quando o projeto começou
Ana Paula – **ah, eu era burra**
Érica – você era o quê?
Ana Paula – burra
Érica – e agora?
Ana Paula – **ah, agora eu não sou não**
(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Neste diálogo, Ana Paula nega sua condição anterior, dizendo que “agora não sou não”. A mudança que se verifica na autoimagem da aluna é significativa, na medida em que a aluna escolhe o adjetivo “burra”, um termo muito pejorativo para se referir à capacidade intelectual

de um indivíduo. Ao empregá-lo para depois negá-lo, a aluna intensifica o valor do progresso alcançado.

Ao longo do ano, os colegas do Grupo 6 construíram uma relação de compreensão e ajuda. No trecho abaixo, registrado no Diário reflexivo no meio do ano (junho), mostra como o colega Kaich auxilia Ana Paula em sua dificuldade:

Grupo 6 Japão – na aula do texto do Chico Mendes, estavam só Kaich e Ana Paula. Lemos e discutimos o texto. Ana Paula lê com uma dificuldade muito estranha. **Ele a ajudou pacientemente. Normalmente.** No fim da aula, que foi muito tranquila, serena e produtiva, Kaich falou: “nossa, essa foi a melhor aula. Não que as outras não foram, mas essa foi muito boa”. Ambos manifestaram conforto e alegria por estarem tendo aulas com poucos alunos.
(Diário reflexivo, 26/06/2018)

Esse trecho se refere à aula de leitura da biografia de Chico Mendes, uma aula essencialmente baseada na leitura, que se alternou entre Kaich e Ana Paula. Merece destaque a postura de Kaich, que, segundo o registro, não demonstra impaciência diante da dificuldade da colega, ajudando-a “pacientemente. Normalmente.” Sua avaliação positiva da aula (“essa foi a melhor aula”) pode estar relacionada ao sentimento positivo que experimentou ao ajudar Ana Paula e observar o progresso da colega, em um movimento de solidariedade e empatia muito significativo. Sua observação sobre Ana Paula, na Roda de Conversa final, quando os alunos foram convidados a falar uns sobre os outros, ajuda a sustentar essa hipótese.

Érica – (...) Kaich tem alguma coisa sobre a Ana Paula que você observou se ela tá igual, se ela tá diferente
Kaich – **a leitura dela tá diferente, tá melhor**
Érica – tá melhor?
Kaich – é
Érica – você observou isso em você ou [você não concorda?] sim?
Ana Paula – [uhum] antes eu era... nossa... nem... nem tocava em livro, **eu já sabia que eu não ia conseguir ler**
Érica – e agora?
Ana Paula – **agora eu tô pegan... até tô com um livro ali dentro da... ali da biblioteca**
Érica – é mesmo?
Ana Paula – uhum
(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

Nesse diálogo, Kaich aponta diretamente e sem rodeios o aspecto mais frágil da colega e diz ter percebido uma melhora. Ana Paula, por sua vez, aceita o comentário e confirma a percepção do colega, reafirmando que também considera que melhorou, confirmando a alteração muito significativa que percebe em si. A aluna chega a começar a frase “antes eu era...”, que fica interrompida, e é substituída por uma ação, ao invés de uma caracterização de sua personalidade. É interessante observar que a aluna não repete que era “burra” neste ponto da conversa, como já havia feito nas situações anteriores.

Destaca-se também que a aluna afirma que antes ela “nem tocava em livro”, e agora carrega um livro na sua mochila e passa a frequentar a biblioteca da escola, demonstrando uma mudança muito significativa em seu hábito de leitura. Mais adiante, na mesma Roda de Conversa, Ana Paula aprofunda mais nos comentários sobre a evolução que observa na sua prática de leitura. O assunto emerge novamente quando os alunos apontam as diferenças entre as aulas regulares e o projeto “Ler o mundo”.

Maria Antonieta – deixa eu ver, não tem... não tem muita gente

Érica – não tem muita gente

Ana Paula – ah, é mesmo, não tem muita gente, porque **eu não consigo ler com muita gente não, fessora, eu tenho até vergonha**

Érica – [e aqui?]

Ana Paula – aqui eu tenho, **nem tenho vergonha, só tenho medo às vezes [de errar algumas palavras]**

Érica – (...) como é que você faz, está aqui no projeto, você não tem vergonha, mas tem medo de errar umas partes, como é que você faz, você lê ou você não lê?

Ana Paula – **[fico tremendo] às vezes eu fico falando baixo, eu fico demorando aTÉ falar certo a palavra, aí como que eu falo**

Érica – e como que você sentiu com relação aos seus colegas, com relação a você e à sua leitura, como que você sentiu isso aqui no projeto?

Ana Paula – porque, **antes, ninguém me ajudava a ler, ninguém**. Até que **aqui, os menino me ajuda e você também** (pausa) aí minha mãe falou que eu... falou que ia pedir pra mim ler e às vezes eu tenho vergonha, até falei com minha mãe mais com meu pai, e meu pai falou assim que era pra ler muito, muito, até meus deveres, que ele me ajudava, eu não gostava de pedir meu pai, porque meu pai não me dava resposta pronta, e a minha mãe dava a resposta pronta

(Roda de Conversa Grupo 6 Japão, grifo nosso)

A aluna afirma que tem menos vergonha quando está em um grupo com menos alunos e que, ainda nesses momentos, ela tem receio de errar algumas palavras, treme, lê baixo antes de ler em voz alta. Mas ela destaca que o elemento que desencadeou esta mudança foi o fato de receber ajuda para ler, no espaço-tempo do projeto. Ela diz receber ajuda dos colegas e da professora. Sobre esse aspecto, destaca-se que, no âmbito do projeto, não foi feito nenhum trabalho específico voltado para a leitura, no sentido técnico. O que houve foi uma ausência de pressão e um respeito ao tempo de cada criança, para que elas realizassem as diferentes tarefas, inclusive as de leitura, em língua portuguesa e nas demais línguas trabalhadas.

O traço marcante atribuído pela professora aos três alunos dos Grupo 6 foram “amizade, respeito e companheirismo”, e, entre outros aspectos, destaca-se a paciência e o cuidado com que Kaich e Maria Antonieta trataram a dificuldade de Ana Paula em tudo que se referia às tarefas de leitura.

Antes de encerrar esta subseção, destacamos uma das respostas ao Questionário sobre os alunos, que se refere diretamente aos benefícios do projeto para os alunos com deficiência, (“de inclusão”, como se costuma dizer na escola):

Ao longo do ano, você observou mudanças no comportamento de algum(a) aluno(a) nas suas aulas?

Sobre os alunos da inclusão percebi um maior interesse e vontade de participar. Queria pesquisar, responder o que era pedido tanto oralmente como por escrito.

(Questionário sobre os alunos)

Esse depoimento aponta para modificações no campo das atitudes: o interesse dos alunos é despertado e eles demonstram maior vontade de participar, de se expressar, como expressam os descritores do CARAP, do campo do *saber-ser*.

A 14 Ter confiança em si / Sentir-se à vontade ou mesmo

A 17.4 Confiança °em suas próprias capacidades de aprendizagem linguística / em suas capacidades para ampliar suas competências linguísticas próprias° (CANDELIER, 2012, p. 46 e 48)¹⁴⁸

São benefícios que ultrapassam o espaço-tempo do projeto e se manifestam também nas aulas regulares.

Assim, com relação a todos os alunos analisados nesta seção, no que se refere à defasagem na alfabetização, é evidente que esse elemento se apresenta como um dificultador para os alunos realizarem as atividades escritas no mesmo ritmo que os outros alunos. No entanto, a depender das condições de realização das atividades, é possível levantar a hipótese de que, se dispuserem de mais tempo, mesmo esses alunos terão condições de realizar as atividades. Sustenta tal hipótese os resultados encontrados no Grupo 6, em que os alunos que eram capazes de realizar as tarefas mais rapidamente conseguiram abrir mão da ansiedade de avançar e contribuíram para que a colega com maiores dificuldades também alcançasse as respostas e construísse os mesmos conhecimentos que eles conseguiam construir. A situação do Grupo 6 reforça, novamente, a importância do trabalho com grupos heterogêneos, evocando o conceito de ZDP (VYGOTSKY, 2001).

Ainda que tais condições, que parecem extremamente favoráveis mas relativamente raras nos ambientes escolares, não sejam atingidas, os benefícios do projeto para esses alunos se verificam, nos campos dos saberes, das atitudes e das aptidões, como se verificou amplamente nos diferentes exemplos apresentados ao longo desta seção e deste capítulo. Um professor destaca, no entanto, uma mudança dos alunos no que se refere aos estudos, de modo geral, motivado por um aspecto do campo atitudinal: uma elevação da autoestima.

Ao longo do ano, você observou mudanças no comportamento de algum(a) aluno(a) nas suas aulas?

¹⁴⁸ Tradução nossa. Texto original: *A 14 Avoir confiance en soi / Se sentir à l'aise; A 17.4 Confiance °en ses propres capacités d'apprentissage linguistique / en ses capacités à étendre ses compétences linguistiques propres°* (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 46 e 48)

Sim. Os alunos “bons” mantinham aguçados a vontade de aprender e a dedicação aos estudos. **Mas o que mais despertou atenção foram algumas mudanças no envolvimento com os estudos daqueles alunos já estigmatizados como “fracos”, “difíceis” ou “ruins”**, muito (a meu ver) relacionadas a uma elevação da auto estima, movidas por um sentimento de “eu consigo”, ou “eu não sou tão ruim quanto dizem”. Os mais notáveis foram Cristiano, Jadira, Ize, Nina, Ana Paula, Acsa, Fernando.
(Questionário sobre os alunos, grifo nosso)

Como se verificou nesta seção, as transformações no campo das atitudes se expressam, principalmente, na maior abertura e interesse pela alteridade; maior autoconfiança; valorização das experiências vividas e assunção de uma identidade bi-plurilíngue. Para esses alunos, a mudança de postura parece ter possibilitado uma melhoria na construção dos conhecimentos, nas outras disciplinas, já que eles se mostram mais envolvidos com os estudos.

Ao nosso ver, o mais adequado é construir condições favoráveis para a realização do projeto, como apresentamos acima. Entretanto, havendo obstáculos para tal, e com vistas a alcançar mais profundamente alunos como Roger, Cristiano e Fernando, que, dada a defasagem na alfabetização, não conseguem acompanhar o grupo nas atividades escritas, é possível pensar em adaptações que contribuam para seu maior envolvimento nas atividades. Uma possibilidade de adequação é a realização de atividades oralmente ou a redução da extensão dos textos escritos trabalhados nas atividades. Nesse sentido, para essa adaptação, especificamente, uma consulta ao acervo de atividades voltadas para crianças ainda não alfabetizadas pode facilitar a adaptação ou concepção de atividades mais adaptadas para esses alunos.

Essas constatações, referentes aos efeitos do projeto sobre esse grupo de alunos, bem como os benefícios, de diferentes ordens, verificados, estão em consonância com os resultados encontrados nas experimentações com práticas de despertar para as línguas em diferentes países e contexto linguísticos¹⁴⁹. O balanço da experiência nesses outros países dá destaque aos alunos denominados “fracos”:

[Da experiência] nós retemos, ainda, que a contribuição do projeto Eulang para o desenvolvimento das atitudes se refere essencialmente aos alunos mais fracos no aspecto escolar, e que o despertar para as línguas desenvolve significativamente o desejo de aprender línguas. (CANDELIER, 2003c, p. 32)¹⁵⁰

¹⁴⁹ Referimos-nos ao primeiro programa de atividades a médio prazo do Centre européen pour les langues vivantes (CELV), realizado entre 2000 e 2003, o Eulang, que deu origem à publicação da obra *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*.

¹⁵⁰ Tradução nossa. Texto original: *On retiendra encore que l'apport d'Eulang au développement des attitudes concerne essentiellement les élèves les plus faibles scolairement, et que l'éveil aux langues développe significativement le désir d'apprendre des langues*. (CANDELIER, 2003c, p. 32)

Os resultados apresentados e discutidos nesta seção colocam em evidência o potencial das abordagens plurais junto a alunos com desempenho acadêmico baixo e que apresentam características comportamentais estigmatizadas no contexto escolar, como indisciplina e baixa participação nas aulas.

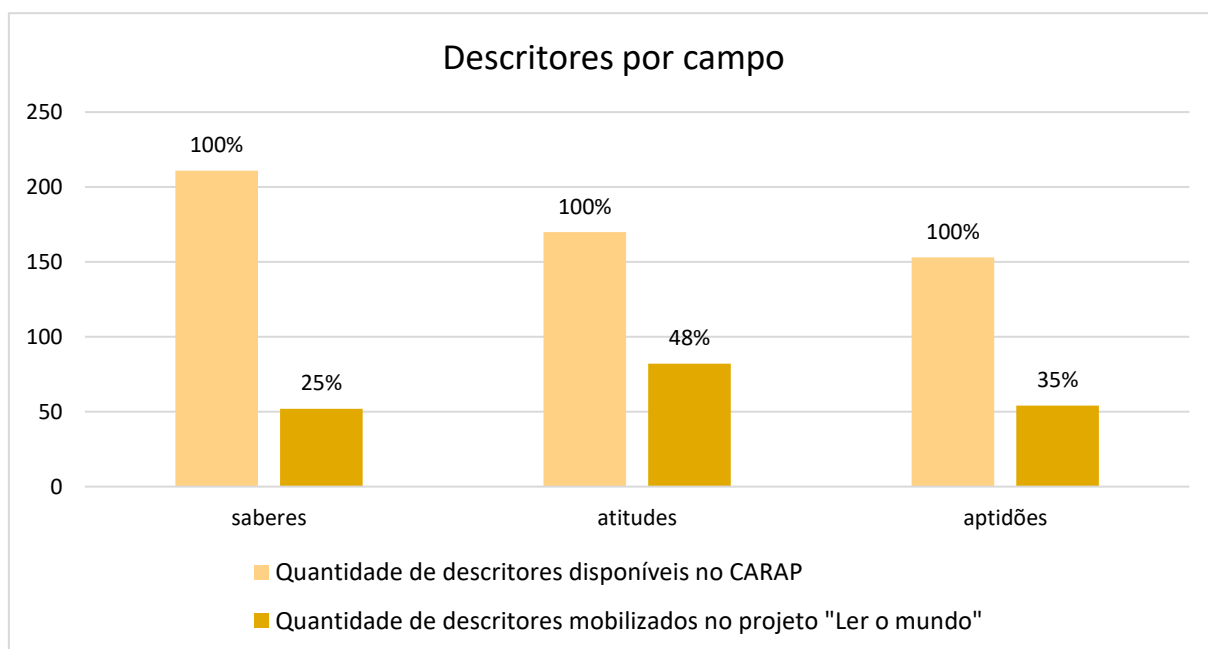
Para encerrar o Capítulo 4, passamos a uma breve análise quantitativa dos descritores do CARAP mobilizados pelo projeto “Ler o mundo”.

4.10 Análise quantitativa dos descritores do CARAP utilizados na concepção do projeto

Essa análise indica a coerência entre as atividades propostas e os objetivos do projeto. Também oferece um indicativo da importância do CARAP como documento de referência para a orientação dos trabalhos com as abordagens plurais, no que se refere ao estabelecimento de objetivos e à elaboração das atividades e tarefas.

Consideradas todas as seis etapas do projeto “Ler o mundo”, em sua globalidade, o projeto utilizou 188 do universo de 534 descritores de recursos apresentados no CARAP (35%), para a concepção e estruturação de suas seis etapas e das doze atividades (analisadas individualmente nas seções 4.7 e 4.8 desta Parte III). Os campos dos saberes, das atitudes e das aptidões (no CARAP, *saberes*, *saber-ser*, *saber-fazer*, respectivamente) foram mobilizados em diferentes proporções, como mostra o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Quantidade e proporção de descritores utilizados no projeto, por campo



Fonte: elaborado pela autora

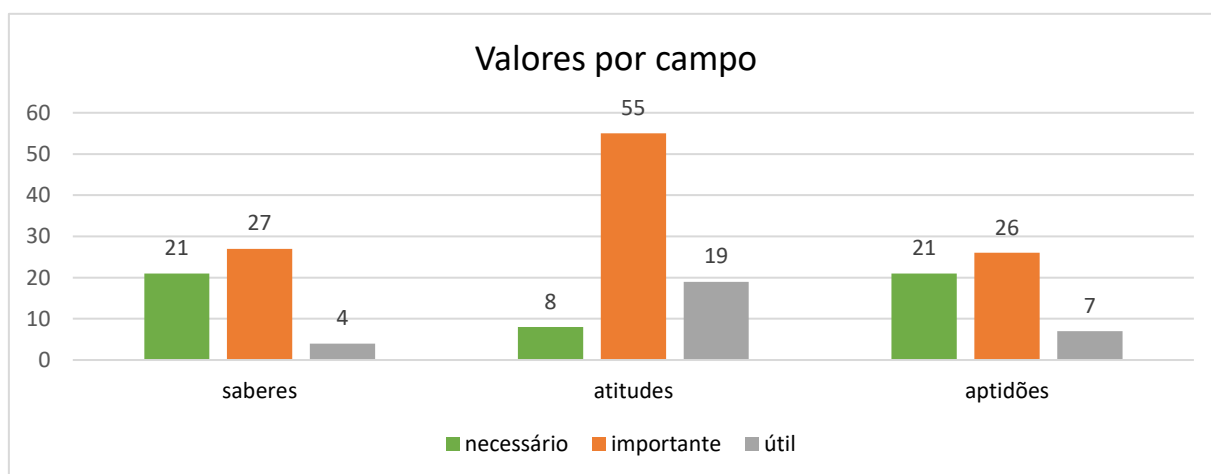
Como mostra a Gráfico 7, os descritores do campo das atitudes são aqueles mobilizados em maior quantidade no projeto “Ler o mundo” (82, contra 54 das aptidões e 52 dos saberes).

Quando se observam esses números em relação ao total de descritores de cada campo disponíveis pelo CARAP, as diferenças se intensificam ainda mais, considerando que, no campo das atitudes, é mobilizada quase a metade dos descritores disponíveis (48,2%), enquanto, no campo dos saberes, é mobilizado um quarto do total disponível nesse campo e 35% no campo das aptidões.

Essas proporções refletem o objetivo do projeto “Ler o mundo”, que é promover a educação integral dos alunos, sobre a sustentação de três pilares: os princípios das abordagens plurais; elementos de formação humana; fortalecimento de uma autoimagem positiva. No que tange às abordagens plurais, elas promovem, simultaneamente, o desenvolvimento de capacidades nos campos dos saberes, das atitudes e das aptidões, de forma que era esperado que houvesse um equilíbrio entre a quantidade de descritores mobilizados nesses campos. Entretanto, soma-se ao pilar das abordagens plurais, a proposta de formação humana, que, no caso do presente projeto, voltava-se menos para a formação intelectual dos alunos, e mais para o aspecto relacional consigo mesmo, com o saber e com o outro, no sentido da inserção nos relacionamentos sociais, bem como da ampliação de horizontes e de perspectivas. A esses dois pilares, soma-se, ainda, o propósito de fortalecer, nos alunos, uma autoimagem positiva, e esse aspecto está diretamente relacionado a diversos descritores que se relacionam às questões identitárias e à autoconfiança. Dessa forma, o importante trabalho que o projeto se propunha a realizar nos aspectos atitudinais justifica a maior presença dos descritores do campo das atitudes em relação aos outros campos.

Uma outra análise tange aos valores dos 188 descritores mobilizados, segundo a classificação estabelecida pelo CARAP (valores indicados pelas chaves): necessário, importante e útil, no sentido da contribuição das abordagens plurais para a construção de cada recurso.

Gráfico 8 – Quantidade de descritores mobilizados pelo projeto, por valor, por campo

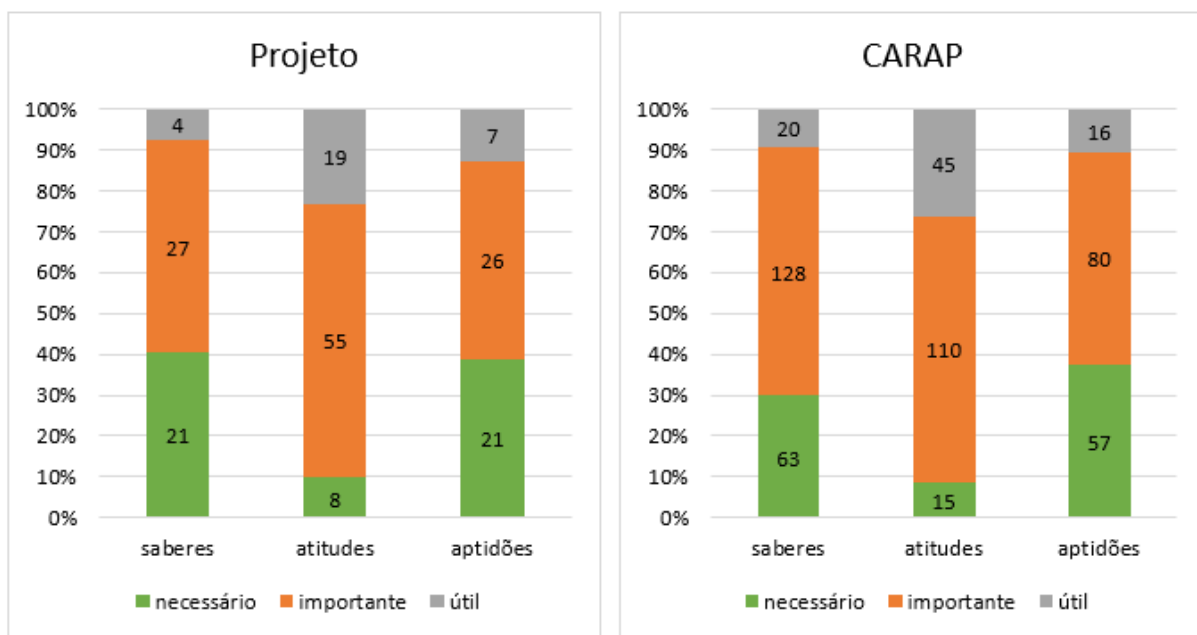


Fonte: elaborado pela autora

Na observação do Gráfico 8, destacam-se os valores absolutos dos descritores de valor “útil” no campo dos saberes e os de valor “necessário”, no campo das atitudes, por exemplo. Da mesma forma, chama a atenção a disparidade entre a quantidade de descritores “importantes” em comparação com os de valor “necessário” e “útil”, no campo das atitudes.

Essa primeira análise pode nos levar a interpretações relativas à função das abordagens plurais na construção dos recursos que compõem as competências plurilíngue e intercultural. Mas, ao invés de avançar nessas interpretações, que, a um primeiro olhar nos conduziram a conclusões equivocadas, buscamos verificar a quantidade de descritores mobilizados no projeto “Ler o mundo” em relação à quantidade total de descritores disponíveis no CARAP, de acordo com o valor atribuído (necessário, importante, útil), em cada campo (saberes, atitudes, aptidões). O resultado encontrado se verifica no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Descritores, por valor, por campo: comparativo Projeto versus CARAP



Fonte: elaborado pela autora

Com base nos dados apresentados no Gráfico 9, é possível afirmar que há uma proporcionalidade entre os descritores de cada valor em cada campo, no projeto “Ler o mundo”, em relação ao total de descritores do CARAP. Esse dado aponta para um equilíbrio, no projeto, dos descritores de cada valor (necessário, importante, útil). Identifica-se, apenas, uma diferença entre os descritores de valor “necessário” no campo dos saberes, mais presentes no projeto (40%) do que no CARAP (30%).

No que se refere ao campo dos saberes, a construção de conhecimentos objetivada pelo projeto “Ler o mundo” se referia majoritariamente às questões ligadas às línguas do mundo, à diversidade linguística e cultural, aos conhecimentos específicos de ordem linguística e

histórica, aos conhecimentos gerais e de mundo. Nesse sentido é que se justifica a grande mobilização de descritores de valor “necessário” e “importante”, já que este era o conteúdo que estava em foco no projeto.

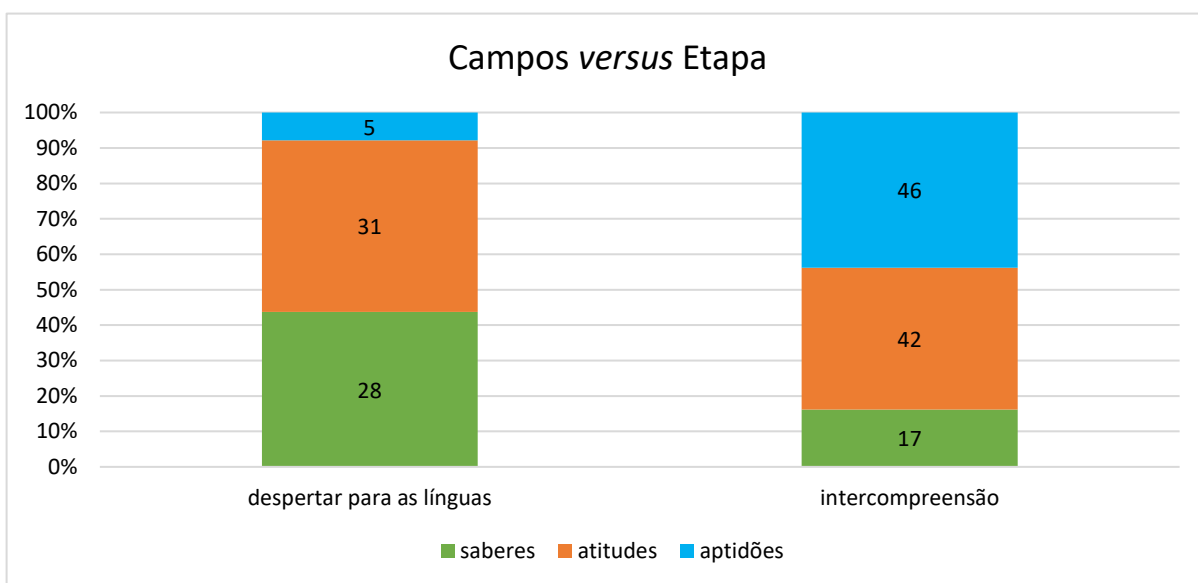
Quanto às atitudes, há grande diferença entre os valores dos descritores utilizados, e apenas 10% de descritores são “necessários” para a construção da competência plurilíngue e intercultural. Esse fato se explica, por um lado, pela quantidade de descritores dessa natureza disponíveis no CARAP. Por outro, está em consonância com os objetivos do projeto, no campo atitudinal, que visava muito mais a promoção de uma formação humana, de relação consigo e com o outro, mas que não visava, especificamente, ao desenvolvimento de capacidades que focalizavam um olhar crítico sobre as línguas na sociedade, o poder das línguas e suas funções em nível social, no que se refere à dominação e à manipulação, e nem capacidades diretamente relacionadas às interações plurilíngues, na adoção das práticas e códigos culturais de outrem. Todos os elementos listados acima têm nas abordagens plurais o instrumento realmente “necessário” para sua concretização. O projeto “Ler o mundo”, no entanto, não teve esses objetivos, já que não espelhavam a realidade da sala de aula em que foi realizada nem os espaços de convívio próximo aos alunos. Observa-se, também, que os descritores “Importantes” e “úteis” são mais mobilizados, proporcionalmente, em relação aos “necessários”. Nesse sentido, fica claro, ainda uma vez, o propósito do projeto “Ler o mundo”, que era a formação humana e o fortalecimento de uma autoimagem mais positiva, e as abordagens plurais foram escolhidas como ferramenta para potencializar esse trabalho, pelo seu potencial de proporcionar aos aprendizes essas capacidades. Assim, talvez fosse possível realizar um trabalho com esses mesmos objetivos, no campo atitudinal, mobilizando-se outros instrumentos, não apenas as abordagens plurais. Mas, como comprovam as análises feitas, e confirmam as informações do Gráfico 9, acima, elas foram em grande parte responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades pelos alunos.

Por fim, no campo das aptidões, têm mais peso os descritores “necessários” e importantes”, no sentido de que, no caso das aptidões pretendidas, era necessário lançar mão das abordagens plurais para que os alunos fossem capazes de desenvolvê-las. Elas se mostram a ferramenta mais adequada para o desenvolvimento de tais capacidades, especialmente no que se refere à comparação das línguas, capacidade responsável por muitos desdobramentos nos campos dos saberes e das atitudes, como, por exemplo: saber que é possível se apoiar em conhecimentos prévios sobre uma língua para facilitar a aprendizagem de outra e apresentar maior confiança na própria capacidade de aprender, respectivamente.

Restringindo a análise às etapas do projeto que se concretizaram por meio de atividades baseadas em suportes didáticos clássicos, ou seja, as etapas 2 e 3, de despertar para as

línguas e IC, respectivamente, é clara a diferença que se observa na mobilização dos descritores. As atividades de despertar para as línguas tiveram objetivos mais focados no campo dos saberes, no que se referia à construção de conhecimentos pelos alunos, para sua formação intelectual. E, a partir desses conhecimentos, desejava-se despertar atitudes. Já na etapa de IC, os alunos construíram conhecimentos, mas foram mais explicitamente convidados a demonstrar suas capacidades de fazer, ou seja, suas aptidões. Essa diferença é apresentada sob a forma de gráfico, em que as colunas mostram a proporção de descritores de cada campo nas etapas 2 e 3 (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Presenças dos campos nas etapas 2 e 3 do projeto



Fonte: elaborado pela autora

A presença dos descritores do campo das atitudes se mantém constante nas duas etapas, já que se trata do eixo central de trabalho vislumbrado pelo projeto. O campo dos saberes está mais presente na etapa de despertar para as línguas e se debruçam sobre as seções referentes à diversidade linguística e cultural, à relação entre língua e sociedade, portanto, abrangendo mais seções e uma maior variedade de conhecimentos. Na etapa de IC, por sua vez, as seções mais mobilizadas são as que se referem à língua como sistema e se debruçam principalmente sobre os conhecimentos de ordem linguística. Quanto ao campo das aptidões, na etapa de despertar para as línguas os descritores se apresentam em quantidade muito reduzida, já que os alunos executaram poucas tarefas em que deveriam demonstrar seus conhecimentos referentes à pluralidade linguística e cultural ou de ordem linguística e histórica. Na etapa de IC, por outro lado, as aptidões dos alunos foram o centro das tarefas realizadas, já que se tratava da leitura em outras línguas, em que os alunos precisaram mobilizar seus conhecimentos teóricos, construídos nesta etapa e na precedente, e colocá-

los em prática, construindo e demonstrando suas aptidões para identificar as línguas, observá-las, analisá-las, compará-las.

Essas diferenças entre as duas etapas deixam claras as funções que cada uma delas exerceu no âmbito do projeto “Ler o mundo”, em sua globalidade. De um lado, está a etapa de despertar para as línguas, cumprindo sua função de apresentação, introdução, sensibilização, de “despertar” os aprendizes para as línguas, em consonância com os pressupostos teóricos que fundamentam essa abordagem. De outro lado, está a etapa de IC, convidando os aprendizes a estar em contato próximo com as diferentes línguas, a descobri-las, conhecê-las, explorá-las e apropriar-se delas, desenvolvendo novas competências linguísticas, compondo novos capítulos da sua biografia linguística e ampliando seu repertório.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com esta pesquisa, objetivou-se investigar os benefícios das abordagens plurais na formação integral de pré-adolescentes de meio socioeconômico desfavorecido. Este objetivo geral se fundou nas minhas experiências anteriores na escola em que a pesquisa foi realizada e na observação do comportamento dos alunos no que se refere à autoimagem e na relação com os conhecimentos escolares.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi elaborar um projeto-piloto baseado nas abordagens plurais para um público de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada em meio socioeconômico desfavorecido. Ele foi atingido com a elaboração do projeto “Ler o mundo”, apresentado e descrito no Capítulo 3 desta tese. O projeto “Ler o mundo” foi realizado junto a 41 alunos do 6º ano da Escola Municipal Senador Levindo Coelho no ano escolar 2018.

O segundo objetivo específico foi descrever os benefícios desse projeto para os alunos, nos aspectos de sua formação integral e nos campos dos saberes, atitudes e aptidões. Ele foi atingido, e a descrição dos benefícios está nas Partes I e II do Capítulo 4, que se dedica à análise dos dados gerados a partir da experiência vivida pelos 41 alunos no âmbito do projeto “Ler o mundo”.

Na Parte I do Capítulo 4, foram analisados os efeitos gerais do projeto “Ler o mundo”. A análise do Questionário inicial, realizado no início do ano, aponta que os alunos se declaram capazes de realizar muitas tarefas de diferentes naturezas e, de modo geral, apresentam uma autoimagem positiva. Entretanto, para justificar determinados elementos, eles modificam o modo de falar sobre si mesmos e apresentam uma autoimagem negativa e depreciativa, que questiona suas próprias capacidades, não só intelectuais, mas também de mudança de sua condição socioeconômica. As suas capacidades intelectuais estão na base desse questionamento, e há alunos que se descrevem usando o adjetivo “burro” e afirmando não dispor de diversos elementos que poderiam lhes possibilitar a realização de tarefas: educação, criatividade, capacidade, entre outras. Alguns alunos apresentam uma imagem positiva de si, vinculada diretamente à capacidade de se esforçar e colocando o estudo como elemento condicionador de seu sucesso.

Nesse âmbito, os resultados apontam para a influência dos discursos dos adultos sobre os discursos das crianças e pré-adolescentes. A crenças e representações que os alunos apresentam de si mesmos estão, em muitos casos, descoladas da realidade, evidenciando que esses discursos têm outra fonte, que não a própria observação das capacidades de que

dispõem, pelos alunos. Este trabalho não se aprofundou neste campo de análise, respeitando-se os limites de realização desta pesquisa. Apesar disso, apontamos a extrema importância dessa temática e defendemos que os discursos sociais circulantes sobre os alunos frequentadores da escola pública, a maioria negros e de classe socioeconômica desfavorecida, é, em parte, responsável pela construção da estrutura escolar que existe atualmente (referimo-nos, sobretudo, à situação observada em diversas escolas de Belo Horizonte). Assim, uma atenção maior a esses discursos pode desencadear movimentos de transformação nas crenças dos atores sociais, educativos e políticos. Como consequência, pode produzir melhorias significativas no sistema educacional, em si, nas relações entre alunos e professores, gerando benefícios para todos os atores da educação: os alunos, mas também os professores, os outros profissionais das escolas e os gestores. É urgente buscar formas de transformar a realidade da educação pública brasileira, e um olhar para tais discursos pode trazer contribuições significativas para esse processo de transformação.

Foram analisadas também as expectativas dos alunos diante da proposta do projeto “Ler o mundo” e verificou-se que a temática das línguas do mundo despertou grande interesse dos alunos dessa idade (11-12 anos), levando-se em consideração que 82 dos 120 alunos do 6º ano se inscreveram no projeto no início do ano. Além disso, a permanência de 50% dos alunos até o final do ano confirma esse interesse, que foi alimentado naqueles que já se interessavam por determinadas línguas, e foi despertado naqueles que tiveram o primeiro contato e descobriram a diversidade linguística e cultural do mundo por meio das atividades do projeto. Ainda que os alunos que permaneceram até o final do ano representem metade dos inscritos, esse dado é representativo no contexto escolar em que o projeto foi realizado e, sobretudo, por ser a primeira experimentação desse tipo na escola.

Ainda na Parte I das análises, foram observados efeitos do projeto no aspecto da formação humana dos alunos. Os alunos apontam, em seus depoimentos, que o projeto “Ler o mundo” se diferencia muito das aulas regulares. Eles apontam, também, diferenças no próprio comportamento quando se encontram no espaço-tempo do projeto, em que se comportam de maneira mais disciplinada e respeitosa do que quando estão nas aulas regulares. Os alunos descrevem o projeto como o espaço da palavra e da liberdade de expressão. As principais diferenças entre o projeto e as aulas regulares apontadas por eles residem nas regras do projeto, na prática do “ritual” das aulas, nos pequenos grupos e na figura docente. Constatou-se, assim, que um “ambiente” com características específicas foi construído a partir do equilíbrio dinâmico constituído pelas ações dos alunos, da professora e pela estrutura de funcionamento do projeto. Observou-se, ainda, que as principais características que se

destacaram nos alunos, ao final do ano, inscrevem-se no aspecto da postura apresentada por eles.

O “ritual” das aulas, um dos elementos responsáveis pela criação do “ambiente” do projeto, fortaleceu a prática das abordagens plurais, que situam o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o mais consciente de si mesmo, nos aspectos dos saberes, das atitudes e das aptidões, todos sustentados pela sua identidade, sua formação, história e valores. No que tange ao equilíbrio dinâmico que permitiu a construção e a manutenção do “ambiente” que se mostrou tão favorável para a construção da aprendizagem, esse resultado evidencia a importância de se dar atenção a aspectos muitas vezes tratados como periféricos ou secundários nos processos pedagógicos. São eles: a relação entre os alunos e entre eles e o professor, a preparação física e psicológica para o momento da aula, a explicitação das regras que regem o tempo e o espaço compartilhados pelos participantes da aula. O tempo utilizado para essas práticas tomam certo tempo da aula, mas, longe de ser considerado um tempo perdido, esse tempo, no que se refere ao projeto “Ler o mundo”, foi um recurso indispensável para a manutenção da qualidade das aulas e do projeto como um todo. Além disso, os benefícios originados do “ritual” favoreceram a aprendizagem dos alunos, no espaço-tempo do projeto, mas ultrapassaram esses limites e lhes foram úteis nas outras aulas e fora dos muros da escola, contribuindo, assim, para a formação integral e duradoura dos alunos, ainda em idade de formação.

Na Parte II do Capítulo 4, foram analisados os efeitos do projeto “Ler o mundo” especificamente sob o ângulo das abordagens plurais, a partir de uma categorização que se baseou na divisão das capacidades em três campos: dos saberes, das atitudes e das aptidões. As categorias propostas estão em estreito diálogo com os descritores de recursos apresentados pelo CARAP.

No campo dos saberes, os alunos demonstram ter construído conhecimentos em três diferentes categorias: diversidade linguística e cultural do mundo; conhecimentos de ordem linguística, histórica e sobre a evolução das línguas; conhecimentos gerais e de mundo. A primeira e a segunda categorias se relacionam diretamente com os descritores de recursos apresentados no CARAP. A contribuição das abordagens plurais para a construção de conhecimento se mostrou muito valiosa, especialmente no aspecto da interdisciplinaridade, que pôde ser percebida por alguns alunos, no decorrer do projeto. Além disso, é notória a construção de conhecimentos gerais e de mundo, que em muito favoreceram a formação intelectual dos alunos, colocando-os diante de realidades diferentes, ampliando suas capacidades de criar conexões entre diferentes informações. Nesse sentido, a presença de um projeto que mobilizou os conhecimentos oferecidos pelas abordagens plurais dinamizou o

processo de aprendizagem das outras disciplinas, na medida em que os alunos transpuseram, para outros espaços, os conhecimentos construídos no âmbito do projeto, correlacionando-os com os conteúdos discutidos nas aulas regulares.

Nesse sentido, propomos a inserção, no CARAP, de descritores que façam referência direta e explícita aos conhecimentos gerais e de mundo, à semelhança do que se apresenta no QECR, uma vez que não há descritores nos quais pudéssemos nos apoiar para a análise desse tipo de construção de conhecimentos. Apesar de não figurarem explicitamente no CARAP, esses conhecimentos gerais e de mundo são muito importantes para os alunos, como pôde ser visto nas análises, que evidenciam a contribuição do projeto e das abordagens plurais para a formação escolar (referente às disciplinas escolares) dos alunos.

No campo das atitudes, as mudanças observadas dizem respeito a cinco categorias: recepção positiva da alteridade; (desejo de) busca pela alteridade; assunção de uma identidade bi-plurilíngue; apropriação das línguas; autoestima. Os alunos demonstram grande abertura diante de um conteúdo novo para eles, com nível de dificuldade relativamente elevado, vistos os seus conhecimentos prévios e escolares construídos antes do projeto.

Muitas das atitudes de abertura e de (desejo de) busca pela alteridade observadas nos alunos estão relacionadas com os conhecimentos construídos, no campo dos saberes. Entretanto, ficou claro o interesse dos alunos pela alteridade desde os primeiros momentos do projeto, como se verifica na grande quantidade de perguntas registradas no Estacionamento de Perguntas desde o início do ano. Esse resultado joga luz no interesse que os alunos demonstram pelos conhecimentos e pela ampliação de seus horizontes. Eles apresentaram postura favorável para responder às propostas pedagógicas que lhes foram feitas e aos “desafios” que lhes foram apresentados, como mencionado na Introdução deste trabalho. As línguas e culturas foram objeto de interesse dos alunos, e o projeto “Ler o mundo” deu espaço para que eles se manifestassem nesse sentido. Trata-se de um conteúdo que chama sua atenção, que os mobiliza, pela curiosidade ou pela vontade de aprender outras línguas. Unir a necessidade de envolver os alunos com o interesse natural que eles apresentam pode ser uma maneira de promover outras práticas pedagógicas promissoras, como se mostraram as abordagens plurais, neste contexto escolar.

No campo das aptidões, as capacidades demonstradas pelos alunos na execução das tarefas foram organizadas em três categorias: acessar o sentido de um texto; estabelecer relações entre as línguas (saber identificar e comparar); saber memorizar e reproduzir conhecimento. A realização das atividades na etapa de intercompreensão favoreceu muito a concretização dessas capacidades. Observou-se, ainda, que a aula dada pelos alunos foi um momento

importante para a demonstração de capacidades relativas à mediação do conhecimento adquirido, que foi compartilhado com outras pessoas, no momento dessa atividade.

Este trabalho propôs reflexões que indicam a importância de haver, no CARAP, descritores que se refiram explicitamente à capacidade de mediar saberes, facilitando a construção de conhecimentos por outras pessoas, visto que a mediação é uma das atividades linguísticas essenciais da competência plurilíngue e intercultural. Propomos a inserção de tais descritores, no intuito de tornar esse documento de referência para as abordagens plurais ainda mais completo.

Destaca-se que o projeto “Ler o mundo” trouxe benefícios para os alunos e que o progresso apresentado pelos alunos é diferente, mas existente, nos três campos, dos saberes, das atitudes e das aptidões. Diante de todos os dados analisados, é possível afirmar que os alunos deram passos em direção à construção ou ao fortalecimento de diferentes competências globais, notadamente:

C2 Competência de construção e ampliação de um repertório linguístico e cultural plural;
C4 Competência para atribuir sentido a elementos linguísticos e/ou culturais não familiares;
C7 Competência de reconhecimento do Outro e da alteridade (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 20)¹⁵¹.

Os alunos foram capazes de reconhecer sua identidade plurilíngue, que também é uma força motriz para que entendam que as línguas não são entidades estáticas e que a diversidade linguística e cultural permeia a trajetória de vida dos indivíduos, de maneiras diferentes. Esse entendimento, que promove a desmitificação das línguas, é a chave para o fortalecimento da competência plurilíngue e intercultural. O projeto “Ler o mundo”, pela sua duração, não pôde realizar um trabalho extenso nem conseguiu aprofundar em todos os aspectos importantes para o desenvolvimento da competência plurilíngue e intercultural, mas plantou uma semente que pode germinar, em tempos diferentes e de maneiras diferentes em cada um dos alunos que passou por essa experiência.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa foi analisar a adequação das atividades propostas no contexto da experimentação e propor pistas para o aperfeiçoamento das inadequações. Este objetivo foi atingido, e esta análise foi apresentada na Parte III do Capítulo 4 desta tese.

¹⁵¹ Tradução nossa. Texto original: *C2 Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel / C4 Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers / C7 Compétence de reconnaissance de l'Autre, de l'altérité* (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 20)

A Parte III se debruçou sobre a adequação das atividades para o público para o qual elas foram concebidas. Também buscou verificar a adequação dos descritores mobilizados pelo projeto “Ler o mundo” em relação ao universo de descritores disponíveis, apresentados no CARAP. Foram apresentadas cada uma das doze atividades concebidas para o projeto “Ler o mundo”, seguidas dos descritores que embasaram sua concepção. O critério para analisar a adequação das atividades foram seus objetivos: se atingidos, a atividade foi considerada adequada. Todas as atividades realizadas pelos alunos se mostraram adequadas, já que os alunos, em sua maioria, mostraram ter sido capazes de realizá-las e de construir os conhecimentos, desenvolver as atitudes e demonstrar as habilidades por ela propostas. Foram apontados os aspectos de cada atividade a serem aperfeiçoados, relativos à sua condução pela professora, à estrutura da atividade como um todo ou a tarefas específicas que a compõem. Essas pistas de aperfeiçoamento se direcionam para o caso de uma reutilização das atividades do projeto “Ler o mundo” junto a outros alunos ou caso essas atividades sejam usadas como inspiração para a concepção de outras ou de outros projetos de educação plurilíngue e intercultural.

Foi analisada também a adequação das atividades quanto ao seu nível de dificuldade em relação às capacidades apresentadas pelos alunos no momento de sua realização. Para 78% dos alunos, as atividades estavam em conformidade ou aquém das suas competências, o que evidencia o grande potencial do trabalho com as línguas junto a alunos dessa idade e, sobretudo, a possibilidade de aprofundar e oferecer ainda mais estímulos aos alunos para o desenvolvimento de sua competência plurilíngue e intercultural.

Foi feita uma análise específica sobre os benefícios das atividades para os alunos com significativa defasagem no aspecto da alfabetização. O projeto apresenta inúmeros benefícios para esses alunos, nos campos dos saberes, das atitudes e das aptidões, assim como no âmbito da formação humana. Fica clara a necessidade de conduzir as atividades em grupo heterogêneos, para promover a ajuda mútua entre os alunos, bem como a necessidade de respeitar o tempo dos alunos para permitir-lhes o avanço nas capacidades de leitura e escrita. As situações específicas dos alunos analisados levantam questões relativas ao sistema de retenção dos alunos.

Não é possível fazer afirmações sólidas quanto às diferenças entre as mudanças observadas nos alunos com defasagem na alfabetização e nos outros alunos, no sentido de quais alunos apresentaram mudanças mais significativas e/ou duradouras. Para tanto, seria necessário mobilizar outros instrumentos de geração de dados e realizar uma pesquisa de natureza quantitativa com critérios claros de comparação. É possível afirmar, porém, em uma análise qualitativa como a que foi feita neste trabalho, que a maior parte dos alunos que participaram

do projeto “Ler o mundo” apresentaram progresso no seu nível de conhecimento, de atitude diante da alteridade e das aptidões no contato com as línguas. Eles também apresentaram mudanças no aspecto comportamental e na sua postura em determinadas situações de convívio na escola.

Por fim, uma análise quantitativa dos descritores do CARAP utilizados no projeto “Ler o mundo” traduz o equilíbrio do projeto em relação aos três campos (saberes, atitudes e aptidões) e em relação aos valores dos descritores (necessário, importante, útil). Ficou clara a diferença entre as etapas de despertar para as línguas e de intercompreensão, que apresentam, em sua estrutura, mais descritores do campo dos saberes e do campo das aptidões, respectivamente. Observa-se assim, que cada etapa do projeto contribuiu diferentemente para que os alunos construíssem e fortalecessem sua competência plurilíngue e intercultural.

Em um balanço global, a realização do projeto “Ler o mundo” se mostrou adequada no contexto escolar de realização da pesquisa e para o grupo de alunos junto ao qual foi conduzida. As diferentes etapas do projeto ofereceram subsídios para que os alunos construíssem e/ou fortalecessem sua competência plurilíngue e intercultural, por meio do acesso a diferentes aspectos do conhecimento, desde a tomada de consciência da diversidade linguística e cultural do mundo até conhecimentos específicos de sons e morfemas que não existem no português.

Destaca-se que os resultados encontrados a partir da análise dos efeitos do projeto “Ler o mundo” sobre os alunos assemelham-se àqueles encontrados em práticas de abordagens plurais em outros países do mundo, fortalecendo a ideia de que não há condições específicas para a realização dessa prática pedagógica, sendo seus benefícios observados nos aprendizes nos mais diversos contextos educacionais. Destaca-se também que a experimentação analisada nesta pesquisa teve duração de cerca de 30 horas/aula. Segundo a pesquisa realizada em diferentes países e contextos, “o estudo da relação entre o número de horas (...) e a intensidade dos efeitos mostra claramente que um curso mais longo tem todas as condições para conduzir a efeitos mais gerais e de amplitude mais significativa” (CANDELIER, 2003c, p. 32)¹⁵². Sendo assim, temos grande interesse em pensar outras possibilidades de realização de projetos de educação plurilíngue, como o projeto “Ler o

¹⁵² Tradução nossa. Texto original: *Or, l'étude des liens entre le nombre d'heures (...) et l'intensité des effets montre clairement qu'un cursus plus long a toutes les chances de conduire à des effets plus généralisés et d'ampleur plus importante.* (CANDELIER, 2003c, p. 32)

mundo”, em escolas brasileiras, adotando um formato mais longo, que possibilite o desenvolvimento mais aprofundado de determinadas atividades e discussões.

Os resultados encontrados nesta pesquisa se apresentam como uma resposta possível à observação de uma das professoras entrevistadas por Marreiro (2012), quanto às mudanças que observa nos alunos a partir da 6ª série (atual 5º ano):

eles começam a se revelar, **eles acham que não são capazes de aprender** (...) Eles criam um bloqueio. (...) **Eles acham que não vão aprender** e também não prestam atenção. Aí uma quantidade mínima de alunos se esforça para aprender alguma coisa. **Sétima [série] e oitava [série] começa a piorar.** (Professora Rosa *apud* MARREIRO, 2012, p. 98. Grifo nosso.)

Na escola em que a pesquisa foi realizada, essa realidade também se verifica. Diante dessa situação, evocamos o conceito do complexo do caranguejo (DOLTO, 2007, cf. seção 2.1.3), em que a fase da adolescência é representada pelo momento de troca de carapaça desse animal: ele se sente vulnerável, como se sentem também os adolescentes, que começam a se afastar dos pais, mas ainda não têm estrutura sólida para se sustentarem sua nova personalidade sozinhos. Nessa fase da vida, em que os alunos se questionam em diversos aspectos, duvidam de suas capacidades, rejeitam algumas relações sociais, um projeto de educação plurilíngue como o projeto “Ler o mundo” pode atuar de maneira muito pertinente e contribuir para a continuidade da vida escolar e da construção da própria personalidade, pelos adolescentes. Isso se justifica na medida em que o trabalho com as línguas se relaciona diretamente com a noção de identidade, não apenas no trabalho específico com a biografia linguística, mas também em todos os momentos em que o aluno se dá conta de suas capacidades. Isso se dá a partir do manusear as diferentes línguas, de sua leitura, compreensão e acesso, sob diferentes formas. Além disso, em um contexto de perda de autoconfiança por parte dos alunos, são observadas também diferentes consequências no aspecto do seu comportamento no espaço escolar, muitas vezes decorrentes da necessidade de autoafirmação e do desejo de se entender não mais como crianças mas também ainda não como adulto. Assim, tanto o trabalho com as línguas, como exposto acima, quanto os elementos apontados pelos alunos como responsáveis pela construção do “ambiente” do projeto podem ser recursos que contribuem para um equilíbrio das emoções e da forma de lidar com os problemas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Nesse sentido, mais do que reclamar dos adolescentes, pelas posturas que apresentam, é necessário promover mudanças na maneira de acolhê-los na escola, nesse momento de transição que se verifica na passagem do ensino fundamental I para o ensino fundamental II, especialmente no 6º ano. Já que esse comportamento é uma característica normal da idade, trata-se de um diagnóstico, portanto, é inútil tentar combatê-lo no sentido de silenciá-lo ou

ignorá-lo. O comportamento adolescente é um convite para que os atores educacionais encontrem soluções para continuar conduzindo a educação escolar – e integral – dos alunos, levando-se em consideração essa fase da vida. Certamente, estão em jogo questões comportamentais e psicológicas muito complexas, mas o projeto “Ler o mundo” dá mostras de ter contribuído, em alguma medida, na travessia dos alunos por esse momento. Assim, é possível vislumbrar, na educação plurilíngue e intercultural, uma ferramenta útil para conduzir essa etapa da vida escolar.

Nessa mesma direção, a Teoria do Sentimento de Autoeficácia (BANDURA, 1997) mostra caminhos para a construção desse sentimento, pelos alunos, e pode ser um dos elementos norteadores para a elaboração das atividades e intervenções pedagógicas realizadas junto a eles. Além de mobilizar a teoria para conduzir os alunos a uma construção mais sólida da autoconfiança e de uma autoimagem mais positiva, parece importante chamar a atenção deles para a tomada de consciência dessa construção. No âmbito do projeto “Ler o mundo”, isso aconteceu, por exemplo, com as práticas de respiração e de ouvir o coração, a partir das quais os alunos perceberam como a sua condição fisiológica influencia na sua disponibilidade para estar na aula e construir conhecimentos.

Todos esses elementos, entretanto, só encontram espaço na prática pedagógica, se o professor enxerga nos alunos, para além das características adolescentes, um potencial de crescimento e acredita que ele é capaz de transpor barreiras, sejam as do conhecimento, expandindo sua atividade cognitiva, de maneira bem orientada, sejam as dos comportamentos repetidos pelos alunos, por razões diversas e, na maioria das vezes, desconhecidas pelo professor. Em todos os sentidos, é fundamental que o professor tenha expectativas positivas sobre seus alunos e mobilize os recursos necessários, importantes e úteis para ver tais expectativas se concretizarem.

Também no sentido de um olhar atento para os alunos estão as diversas evidências de que o espaço escolar precisa contar com a participação de profissionais de outras áreas, seja por meio dos dispositivos da Rede de Proteção à Criança e Adolescente, seja por meio da inclusão de profissionais das áreas da psicologia e do serviço social na equipe profissional das escolas, como prevê a recente Lei nº 13.935/2019. Os adolescentes apresentam muitas questões extraescolares que impactam diretamente na sua relação com os estudos, nas relações com os colegas, com os professores e outros adultos, na relação consigo mesmo. Dar atenção a essas dificuldades é, por um lado, uma postura de atenção ao indivíduo e, em muitos contextos escolares, o professor tem papel fundamental nessa atenção aos alunos, por ser o interlocutor mais próximo, que convive com os alunos diariamente. Por outro lado, o cuidado com essas dificuldades é uma ferramenta que contribui para pequenas mudanças

individuais que promovem mudanças significativas no comportamento geral dos alunos. Assim, é possível construir relações mais sadias na escola e um ambiente mais apropriado para o desenvolvimento das aulas, favorecendo a manutenção do clima escolar saudável, um dos elementos que mais influencia a aprendizagem dos alunos (UNESCO, 2008).

No que concerne às línguas e sua inserção no contexto escolar, citamos Cavalli (2008), em conclusão sobre a utilização das abordagens plurais, em suas diferentes manifestações, combinações e tipos de prática utilizadas:

Tudo isso [as reflexões e a utilização dessas abordagens] deveria permitir:

- pensar em termos de **educação linguística global** ou de *educazione linguistica* ou ainda *Bildung* e de **competências plurais, assimétricas e evolutivas**, respeitando os estatutos das línguas na sociedade e nos **repertórios linguísticos dos aprendizes**,
- **desdramatizar, dinamizar e fazer evoluir concepções perfeccionistas das línguas**, engessadas e que engessam, tanto no nível da sociedade quanto no nível escolar, **para construir representações sociais mais realistas**,
- dotar, enfim, os aprendizes, de um **capital linguageiro rico e diversificado e, sobretudo, da vontade de nutri-lo e ampliá-lo ao longo de toda a vida**. (CAVALLI, 2008, p. 18, grifo nosso)¹⁵³

A busca central desta pesquisa vai ao encontro dessas conclusões da autora, no sentido daquilo que se almeja ao se propor um trabalho de educação plurilíngue e intercultural no nível escolar, do ensino fundamental, como fez o projeto “Ler o mundo”. A noção das competências plurais, assimétricas e evolutivas muito tem a contribuir para uma melhor relação dos brasileiros com as línguas, desde a infância e a adolescência. Isso favorecerá um dinamismo e a maior presença de outras línguas no contexto do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, no nível da sociedade, bem como no nível escolar. O projeto “Ler o mundo” favoreceu o despertar de diversos alunos para as suas próprias capacidades de construção de conhecimentos, de atitudes, de aptidões e também possibilitou a descoberta, por muitos deles, de suas próprias habilidades linguísticas, suas facilidades, seu interesse. Este é um dos pontos fortes da proposta da educação plurilíngue: apresentar para os alunos um universo situado em um espaço muito distante, como é o caso das línguas. No caso dos alunos da Escola Municipal Senador Levindo Coelho, observou-se a distância que existia entre eles e

¹⁵³ Tradução nossa. Texto original: *Tout ceci devrait permettre:*

- *de raisonner en termes d'éducation langagière globale ou d'éducazione linguistica ou encore de Bildung et de compétences plurielles, asymétriques et évolutives, dans le respect des statuts des langues dans la société et dans les répertoires plurilingues des apprenants,*
- *de dédramatiser, dynamiser et faire évoluer des conceptions perfectionnistes des langues, figées et figeantes, aussi bien au niveau de la société qu'à celui de l'école, pour construire des représentations sociales plus réalistes,*
- *de doter, enfin, les apprenants d'un capital langagier riche et diversifié et, surtout, de l'envie de l'entretenir et de l'élargir tout au long de leur vie.* (CAVALLI, 2008, p. 18)

as línguas no início do ano. Em outros contextos escolares, é possível encontrar alunos mais familiarizados com algumas línguas, mas esse universo tende a ser, ainda, no Brasil, muito restrito, quando se pensa na imensa diversidade e pluralidade linguística (e cultural) do mundo. Ter contato com tal diversidade na infância e na adolescência pode ser uma grande descoberta para os alunos, não apenas na esfera pessoal, mas também no campo profissional.

Como mostram as diferentes pesquisas, o contato com a diversidade desde o início da escolarização favorece uma postura de abertura à alteridade, de valorização, empatia, respeito, disponibilidade e tolerância. Isso significa que, tendo sido despertado para esses valores e atitudes, o aluno tende a vivenciá-los em relação a quaisquer “Outros” com os quais venha a se relacionar. Cultivar esses valores linguísticos e culturais, sob uma perspectiva plural, desde a infância, é um caminho para a desconstrução de preconceitos e sectarismos e da construção de uma mentalidade mais aberta no que se refere à diversidade linguística, cultural, social, econômica, entre tantas outras que se encontram no território brasileiro, do qual o espaço escolar é um reflexo claro. Sendo assim, a construção identitária do indivíduo, passando pelas línguas, tem potencial de contribuição para uma melhoria das relações sociais, profissionais, pessoais, nos mais diversos níveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Siamo il silenzio che resta dopo le parole
Siamo la voce che può arrivare dove vuole
Siamo il confine della nostra libertà
Siamo noi l'umanità
Siamo il diritto di cambiare tutto e di ricominciare
(Fiorella Mannoia, "Il peso del coraggio")*

A educação linguística no Brasil está longe de apresentar condições adequadas de desenvolvimento das competências plurilíngues e interculturais como desejamos, os que lutamos pela igualdade e dignidade de todas as línguas e de seus falantes. As políticas linguísticas educacionais vigentes estão longe de incluir e valorizar as mais de duzentas línguas vivas, presentes e faladas no território nacional e estão longe de favorecer uma relação positiva dos alunos com as (poucas) línguas ensinadas. A educação no Brasil precisa passar por grandes e profundas mudanças e reestruturações, para que seja possível construir um país em que todas as crianças tenham o direito e as condições necessárias para se instruir, se desenvolver e se formar como seres humanos, cidadãos, atores sociais e políticos. O Brasil, especialmente no momento em que se encontra, na efervescência de tantas insatisfações em tantos ramos da sociedade, passa por transformações, e *nós somos a voz que pode chegar aonde quiser*. Toda a estrutura existente na atualidade *está*, e não é. "Tudo muda o tempo todo, no mundo", já dizia o poeta. E, diante de uma estrutura com tantas falhas, temos o *direito de mudar tudo e de recomeçar*.

Ao se propor a realizar uma experimentação em uma escola pública situada no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte, esta pesquisa desejou jogar luz nesses alunos e na educação pública. Teve o objetivo de mostrar, ainda uma vez, o quanto pode ser feito por e com as crianças, por e com os alunos dessa e de todas as escolas. O projeto "Ler o mundo" foi na contramão dos discursos de estigmatização e mostrou que os alunos pré-adolescentes de contexto socioeconômico desfavorecido têm condições de realizar grandes feitos no que se refere ao desenvolvimento linguístico e da competência plurilíngue e intercultural. Os resultados encontrados nesta pesquisa podem ser potencializados e multiplicados, se houver condições mais favoráveis de trabalho e mais tempo para a realização desse tipo de prática no currículo escolar.

No âmbito das competências desenvolvidas, os resultados obtidos nesta pesquisa se associam àqueles encontrados por Souza (2013), relativo aos grandes ganhos cognitivos de leitura em língua materna verificados nos alunos a partir de atividades de leitura em intercompreensão. As abordagens plurais se mostram, então, como uma poderosa ferramenta para o fazer pedagógico no ensino fundamental. Seguir o exemplo da Rede Municipal de

Ensino de Natal (RN) pode ser um movimento significativo das outras redes de ensino, no sentido de alavancar as práticas e promover uma mudança na forma de enxergar a educação e, sobretudo o trabalho com o português língua materna. O ensino de português – e de outras línguas – é de extrema importância no contexto escolar, já que é por meio da linguagem que os indivíduos se constituem, se constroem, se relacionam, se defendem e se afirmam.

No contexto da experimentação realizada, o projeto “Ler o mundo” acolheu alunos com perfis muito heterogêneos, variando entre aqueles que seriam capazes de realizar atividades mais complexas e outros cujas competências foram insuficientes para sua aprovação na escola. Muitas questões surgem a partir dessa heterogeneidade, que traduz uma grande discrepância entre alunos de um mesmo segmento. Como um aluno que ainda não consegue ler e escrever fluentemente atinge o nível de 6º ano de escolarização? Que tipo de acompanhamento é realizado para suprir essa necessidade do aluno, que o impede, claramente, de acompanhar as aulas regulares? A situação específica dos cinco alunos que participaram do projeto “Ler o mundo” e foram reprovados ao final de 2018 também levanta numerosos questionamentos relativos à prática da retenção (reprovação), questão muito controversa na RME-BH, bem como em diversos outros contextos escolares. Quais são os critérios que definem a retenção de um aluno? Se não houve progresso significativo em um ano, que tipo de intervenção é feita para atender às necessidades dos alunos reprovados, no ano subsequente? Ao mesmo tempo, se os alunos são reprovados por desempenho, como Cristiano, Sol, Fernando e Nymar chegaram ao 6º ano do ensino fundamental? São perguntas extremamente complexas, que não estavam no escopo deste trabalho, mas que foram levantadas por ele. Julgamos urgente e necessário jogar luz sobre esses problemas, frequentemente identificados em escolas. Questões dessa natureza impactam diretamente no trabalho dos professores, na forma como eles são avaliados, nas relações que se estabelecem entre alunos e professores, professores e gestores, escola e rede de educação. Impactam também, profundamente, no clima escolar e no andamento das aulas e culminam em grandes prejuízos para os alunos. Essas perguntas também ficam sem resposta, por ora, e suscitam novas pesquisas.

A presente pesquisa se apresenta como um tijolo a mais na construção que se deseja para o estatuto das línguas no Brasil. Ela se pretende participante de um movimento de mudança em direção a um reconhecimento de um país plural, cuja diversidade é valor, e não ameaça. Reconhecer as línguas, as identidades, as culturas, os indivíduos, tudo isso são ferramentas para a transformação. O projeto “Ler o mundo” se voltou para fora: foram as línguas europeias as utilizadas neste projeto, no qual as abordagens plurais foram passaporte para uma viagem internacional. Em outros projetos, elas podem levar os alunos para o interior da Amazônia, para as cidades do Sul, para as comunidades quilombolas de Minas Gerais. Há muitas

viagens a serem feitas, há muita Humanidade a ser descoberta no outro e construída em si. As abordagens plurais já mostraram seu potencial em muitos países do mundo e no Brasil.

Por força (e limitação) da minha formação escolar e dos discursos que me cercam, foi feita a escolha da viagem “para fora”, o que fez com que as numerosas línguas do Brasil ficassem apagadas no projeto “Ler o mundo”. São limitações da pesquisa, mas são, igualmente, alertas. A mudança em direção à visibilidade e à valorização da diversidade linguística no Brasil vão surgir após um processo, que pode ser grandemente fortalecido no campo da formação de professores nos cursos de licenciatura, e muito especialmente nos cursos de Letras, que formam professores de línguas. Segundo Simon (2018), é impossível fazer despertar para as línguas sem compreender a filosofia que está por trás dessa prática, de maneira que a formação dos professores para a promoção de uma educação plurilíngue e intercultural é inevitável. Tal formação permite aos professores e futuros professores de línguas

- Reconhecer os elementos constitutivos de seu próprio percurso identitário desenvolvendo competências reflexivas em relação às suas próprias questões pessoais e profissionais;
- Reconhecer-se como ator social dotado de um capital plurilíngue e pluricultural;
- Ser produtor de uma ferramenta – sua biografia linguística – buscando transformar suas experiências “formativas” em um desenvolvimento gradual da competência profissional. (GALLIGANI, 2016, p. 209)¹⁵⁴

Na formação inicial e continuada de professores de língua (materna e “estrangeira”) no Brasil, a abordagem singular ainda prevalece, mesmo que já haja um espaço significativo para as reflexões em relação ao ensino crítico de línguas. Quando o professor tem toda uma trajetória calcada nessa formação, é difícil migrar para as abordagens plurais de maneira autônoma, sem uma formação específica. Essa formação permite que os (futuros) professores vivenciem o plurilinguismo, a experiência de escrever sua própria biografia linguística, a descoberta de sua própria competência plurilíngue e intercultural. Os benefícios dessa formação serão sentidos intensamente, segundo nossa visão, nas regiões do Brasil em que há maior presença de comunidades alogotas, como os grupos indígenas, quilombolas, de migrantes, refugiados, deslocados forçados e nas regiões de fronteira. Em todas as outras regiões, se a presença das diferentes línguas não é ostensiva na comunidade escolar, a experiência do ensino-

¹⁵⁴ Tradução nossa. Texto original:

- *reconnaître les éléments constitutifs de leur cheminement identitaire en développant des compétences réflexives en lien avec les enjeux personnels et professionnels ;*
- *se reconnaître comme acteur social doté d'un capital plurilingue et pluriculturel ;*
- *être producteur d'un outil – sa biographie langagière – visant à rendre ses expériences « formatives » dans un développement graduel de la compétence professionnelle.* (GALLIGANI, 2016, p. 209)

aprendizagem por meio das abordagens plurais tem a motivação de valorizar o repertório linguístico e cultural dos alunos e professores e de promover o plurilinguismo, como se verificou no contexto escolar em que foi realizado o projeto “Ler o mundo”.

A formação dos professores impacta diretamente sua prática e influencia os alunos, que passam a estabelecer outras relações com as línguas que permeiam sua trajetória de vida. Inevitavelmente, como atores sociais, os alunos criam novos discursos e novas formas de enxergar as línguas e seus falantes, modificando, gradualmente, em uma espiral crescente, a relação que a sociedade estabelece com as línguas. E, nesse ponto, quem sabe famílias em cujas casas outras línguas estão presentes passarão a valorizar mais as suas línguas e as suas tradições? Da mesma forma que a aluna Mia deseja aprender línguas agora, para ensinar ao seu filho no futuro, essas famílias não precisarão “pagar curso” para que suas crianças tenham competências linguísticas e valores culturais herdados do seio familiar. Elas poderão se apropriar deles e assumi-los como elementos integrantes da grande diversidade que compõe a sociedade brasileira.

Se minha família não tivesse silenciado a língua árabe dos meus avós e bisavós, se tivessem me exposto a essa língua desde a mais tenra idade, seria eu bilíngue português-árabe, não precisaria “pagar curso” para ter acesso a essa língua maravilhosa que está no sangue e nas fotografias, mas não nas palavras que consigo usar. Mas essa língua, nossa língua, não foi valorizada, nem para minha infância nem para a dos meus familiares mais jovens: “Árabe? Se fosse inglês...”. Se tivéssemos raízes em um país anglófono, provavelmente seríamos estimulados, desde a infância, a nos comunicar em inglês, língua útil e que dá futuro. Mas o árabe não tem esse estatuto. Quem precisará da língua árabe na vida adulta? Que diferença fará? Será que não vai atrapalhar a alfabetização? Melhor não... E assim as famílias vão adormecendo suas línguas e tradições. As abordagens plurais buscam despertá-las, mostrando que a alteridade soma, e não subtrai. Mais do que isso, ela incentiva que a alteridade seja buscada e conhecida, superando os preconceitos, que carregam muito mais medo do que verdade.

Ao vislumbrar trabalhos futuros e uma continuidade desta pesquisa, desdobram-se diversos panoramas, e as possibilidades se multiplicam: levar as abordagens plurais, sob a forma do despertar para as línguas e da intercompreensão, para outras séries e escolas da rede pública, desde a educação infantil até o ensino médio; para escolas da rede privada; para a EJA; para os cursos de idiomas; para públicos de idosos; para público de adultos com pouco desenvolvimento na prática da leitura. As pesquisas de outros colegas, no Brasil, contemplaram alguns desses públicos e mostraram o valor e o potencial das abordagens plurais nos mais diversos contextos de ensino-aprendizagem. Os outros públicos e contextos

aguardam novas pesquisas que venham clarear os caminhos, ampliar esse campo de estudos no contexto brasileiro e, principalmente, contribuir para o desenvolvimento de cada indivíduo para que ele se torne o que ele é e contribua, à sua maneira, para fazer avançar, não só a educação, mas a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

Bibliografia:

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris: Anthropos, 1996.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo (coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília, DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

ALAS MARTINS, Selma. L'intercompréhension des langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement des langues au Brésil. **Synergies Brésil**, São Paulo, n. spécial 1, p. 107-114, 2010.

_____. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngua. **Revista MOARA**, Estudos Linguísticos, Belém, n.42, p.117-126, jul./dez., 2014.

ALMEIDA, Fernando Emilio Leite de; LIMA, Anna Paula de Avelar Brito. **Os efeitos de contrato didático na sala de aula de matemática**. Trabalho apresentado no XIII CIAEM-IACME, Recife, 2011.

AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 03, p. 614-632, 2017.

ARAÚJO CARREIRA, Maria Helena. Stratégies pour le développement de compétences translinguistiques (portugais et autres langues romanes). *In*: BILLIEZ, Jacqueline (org.). **De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme**. Hommage à Louise Dabène. Grenoble: CDL/LIDILEM, p. 389-392, 1998.

ARQUIVO NACIONAL. Memória da Administração Pública Nacional. **Diretório dos Índios. 1757**. Disponível em https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

ARWU – Academic Ranking of World Universities. 2020. Disponível em <http://www.shanghairanking.com/arwu2019.html>. Acesso em: 21 fev. 2020.

AZZARI, Eliane Fernandes. **O desafio de progredir na aprendizagem da língua inglesa na escola pública: dando voz aos alunos do Ensino Fundamental II**. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BAETENS BEARDSMORE, Hugo. Audition publique au parlement européen sur « le droit d'emploi de sa propre langue » Bruxelles, le 26 janvier 1994. *In*: CANDELIER, Michel (org.). **Jalons pour une Europe des langues**. LIDIL, n° 11. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble, 1995.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. W.H. Nova Iorque: Freeman and Company, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (orgs.). **Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2016.

BEDIN, Véronique; BROUSSAL, Dominique. Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. **Questions Vives** [En ligne], Vol. 6, n° 18, 2012. Disponible em: <http://journals.openedition.org/questionsvives/1170>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte: PBH, 2020. Disponible em <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BELROSE, Annick. **Des approches plurielles en classe de FLE dans la zone frontalière France-Brésil: une proposition didactique autour de la compétence discursive à l'écrit**. 99f. 2015. Mémoire de master (Master 2 Spécialité Français Langue Étrangère) - Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère. Université Grenoble Alpes, Grenoble, 2015.

BENTO, Margaret. Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. **Éducation et didactique**, n. 7-1, p. 87-100, Presses Universitaires de Rennes, 2013. Disponible em: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1404#text>. Acesso em: 8 mar. 2020.

BERMÚDEZ, Maria Alejandra Oliveira. **Siempre me olvido de tocar la campaniña: a presença da intercompreensão entre duas línguas próximas e a negociação de significado**. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia Básica para Elaboração de Trabalhos de Conclusão de Cursos**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

BEZERRA, José Ribamar Carolino. **Uma proposta de leitura em língua estrangeira pelos caminhos da Intercompreensão de Línguas Românicas**. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

BILLIEZ, Jacqueline (org.). **De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme**. Hommage à Louise Dabène. Grenoble: CDL/LIDILEM, 1998.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (org.). **EuRom4: Méthode d'enseignement simultané des langues romanes**. Florença: La Nuova Italia, 1997.

BLANCHET, Philippe. **Introduction à la complexité de l'enseignement du Français Langue Étrangère**. Louvain: Peeters, 1998.

_____. L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. **Synergies Chili**, Rennes, n.3, p. 21-27, 2007.

_____. (org.). **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées**. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2014.

_____. Le triple enfermement linguistique et l'inventivité de l'entre-les-langues. **L'Entredeux et l'Imaginaire**. Revue IRIS, n.37, Université Grenoble-Alpes, p. 35-50, 2016.

BONVINO, Elisabetta; CADDÉO, Sandrine; VILAGINÈS, Eulália; PIPPA, Salvador. **EuRom5: Leggere e capire 5 lingue romanze**. Português; español; italiano; català; français. Milão: Hoepli, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 fev. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 13 fev. 2020.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF:

Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. Acesso em: 13 fev. 2020.

_____. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: 09 jun. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: DF, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITO MENEZES, Anna Paula de Avelar. **Contrato Didático e Transposição Didática: Inter-Relações entre os Fenômenos Didáticos na Iniciação à Álgebra na 6ª Série do Ensino Fundamental**. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BRITO, Ana Maria; LOHSE, Birger; NETO, Godofredo de Oliveira; AZEREDO, José Carlos de (org.). **Gramática Comparativa Houaiss: quatro línguas românicas: português, espanhol, italiano e francês**. São Paulo: Publifolha, 2010.

BROCH, Ingrid Kuchenbecker. Papel da conscientização linguística para uma pedagogia do plurilinguismo nos anos iniciais da escola. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, Año 4, v. 4 p.73-107, set. 2012. PPG-LETRAS/UFRGS, 2012.

BROHY, Claudine. Didactique intégrée des langues: évolution et définitions. **Babylonia**. Trimestrale plurilingue. Fondazione Lingue e Culture, n. 1, p. 9-11, 2008.

BUSCHLE, Brenda Novaes; CALVO DEL OLMO, Francisco; CUNHA, Karine Marielly Rocha da. Estratégias de intercompreensão aplicadas à leitura em línguas românicas menos conhecidas por um público acadêmico brasileiro: o caso do catalão e do romeno. *In*: SILVA, Regina Célia da; DEGACHE, Christian (Ed.). II Congresso Internacional DIPROling 2019. Línguas em trânsito: desafios e perspectivas para professores e formadores – II Colóquio Ensino de Línguas Estrangeiras em Contexto Universitário. **Atas**, Campinas, 2019. Centro de Ensino de Línguas (CEL) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2020.

CACCIALI, Paule; MAIRE SANDOZ, Marie-Odile; SIMON, Diana-Lee. Une Indienne au collège. Quand les démarches de soins et didactique du plurilinguisme s'en mêlent. *In*: SIMON, Diana-Lee; DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal; GALLIGANI, Stéphanie; MAIRE SANDOZ, Marie-Odile (orgs.). **Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école**. Paris: Riveneuve éditions, p. 73-94, 2015.

CALVO DEL OLMO, Francisco; ESCUDÉ, Pierre. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

CAMBRA GINÉ, Margarida. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Collection LAL. Paris: Didier, 2003.

CANDELIER, Michel (org.). **Jalons pour une Europe des langues**. LIDIL, n° 11. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble, 1995.

_____. L'éveil aux langues à l'école primaire – le programme européen « Evlang ». *In*: BILLIEZ, Jacqueline (org.). **De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme**. Hommage à Louise Dabène. Université Stendhal-Grenoble 3: CDL/LIDILEM, p. 389-392, 1998.

_____. **L'Introduction de l'Éveil aux Langues dans le Curriculum**. CELV, Graz, Conseil de l'Europe, 2000. Disponível em: <http://archive.ecml.at/documents/reports/WS200001.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. Le contexte politique: un ensemble de principes et de finalités. *In*: HEYWORTH, Frank (org.). **Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues**: La contribution du Centre européen pour les langues vivantes – 2000-2003. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe, 2003a.

_____ (org.). **Evlang**. L'éveil aux langues à l'école primaire: Bilan d'une innovation européenne. Bruxelles: De Boeck - Duculot, 2003b.

_____. **Janua Linguarum – la porte des langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum**. Strasbourg: Centre Européen pour les langues vivantes/Conseil de l'Europe. 2003c. Disponível em: <http://archive.ecml.at/documents/pub121f2003candelier.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.

_____. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. **Les Cahiers de l'ACEDLE**, n° 5, p. 65-90, 2008. Disponível em: https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf. Acesso em: 6 abr. 2018.

CANDELIER, Michel; CAMILIERI-GRIMA, Antoinette; CASTELLOTTI, Véronique; DE PIETRO, Jean-François; LÖRINCZ, Ildikó; MEISSNER, Franz-Joseph; SHRÖDER-SURA, Anna; NOGUEROL, Artur. **CARAP** – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz: Conseil de l'Europe, 2012. Disponível em: <http://carap.ecml.at/>. Acesso em: 27 out. 2019.

CAPORALE, Danièle. L'éveil aux langages: une voie nouvelle pour l'apprentissage précoce des langues. *In*: DABÈNE, Louise (org.). **Les langues et cultures des populations migrantes**: un défi à l'école française. LIDIL, n° 2, p. 128-141. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble, 1989.

CAROLA, Cristina Helena. **Práticas de Intercompreensão entre línguas românicas**: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo. 2015. 224f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARRASCO, Encarnación. Conferência **Jornada Fòrum Vives sobre la intercomprensió lingüística**. Encarnación Carrasco (UGrenoble-Alpes, UB) - Intervenció d'Encarnación Carrasco (Universitat de Grenoble-Alpes i Universitat de Barcelona) a la Jornada Fòrum Vives sobre la intercomprensió lingüística en l'educació superior. (Barcelona). 01 dez. 2015. 1 vídeo. 30 minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tQJ8ERFmLrY>. Acesso em: 28 out. 2019.

CARRASCO, Encarnación; DE CARLO, Maddalena. Évaluer en intercompréhension ou oser le paradigme plurilingue. *In*: BONVINO, Elisabetta; JAMET, Marie-Christine (orgs.). **Intercomprensione**: lingue, processi e percorsi. Venezia: Edizioni Ca'Foscari – Digital Publishing, 2016. Disponível em: <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-135-5/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CARRASCO, Encarnación ; PISHVA, Yasmin. L'(auto-)évaluation et la validation curriculaire des approches plurielles telle que l'intercompréhension romane. *In*: ARAÚJO E SÁ, Maria Helena (org.). **Intercomprensão em Línguas Românicas**: conceitos, práticas, formação. Aveiro, Portugal: CIDTFF - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, p. 263-274, 2009.

CARULLO, Ana María. InterRom: un outil didactique pour l'apprentissage de l'intercompréhension en langues romanes. **Synergies Chili**, n. 5. p. 71-89, 2009.

CARULLO, Ana Maria; MARCHIARO, Silvana; PÉREZ, Ana Cecilia. Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances. *In*: DOYÉ, Peter; MEISSNER, Franz-Joseph (orgs.). **Lernerautonomie durch Interkomprehension**. Projekte und Perspektiven, p.250-266. Tübingen: Narr. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 2010.

CASTELLOTTI, Véronique; MOORE, Danièle. **Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Representations Sociales des Langues et Enseignements. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2002.

CASTRO, Yeda Pessoa. A influência das línguas africanas no português brasileiro. *In*: Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura da cidade de Salvador (org.). **Pasta de textos da professora e do professor**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2005.

CAVALLI, Marisa. **Education bilingue et plurilinguisme**: le cas du Val d'Aoste. Paris: Didier, 2005.

_____. Didactiques intégrées et approches plurielles. **Babylonia**. Trimestrale plurilingue. Fondazione Lingue e Culture, n. 1, p. 15-19, 2008.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CHAVES DA CUNHA, José Carlos. Bivalence ou enseignement-apprentissage intégré de la langue maternelle (PLM) et du Français Langue étrangère (FLE). **Dialogues et Cultures**, n° 40. Bruxelles: FIPF, 1996.

CHELLI, Amirouche. **Rapport aux langues natives et enseignement du français en Algérie**. Paris: Publibook, 2011.

CHISS, Jean-Louis (org.). Éla. **Études de linguistique appliquée**, n° 121, Didactique intégrée des langues: l'exemple de la « bivalence » au Brésil, 2001. Disponível em: <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/revue-ela-2001-1.htm>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CICUREL, Francine. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. **Acquisition et interaction en langue étrangère**, 16, p. 145-164, 2002. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aile/801>. Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. La flexibilité communicative. Un atout pour la construction de l'agir enseignant. **Le français dans le monde** - Recherches et applications, p. 180-191, 2005. Disponible em: <http://www.ilpga.univ-paris3.fr/pages-personnelles/francine-cicurel/articles/f2.pdf> Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. **Pratiques**, p. 149-150, 2011. Disponible em: <http://journals.openedition.org/pratiques/1693>. Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». **Synergies Pays Scandinaves**, n.8, p. 19-33, 2013. Disponible em: <https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves8/Cicurel.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CICUREL, Francine. RIVIÈRE, Véronique. De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In: FILLIETTAZ, Laurent; SCHUBAUER-LÉONI, Maria-Luisa. **Processus interactionnels et situations éducatives**. Coll. Raisons Educatives. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, p. 255-273, 2008. Disponible em: <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/processus-interactionnels-et-situations-educatives--9782804159436-page-257.htm>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Edições Asa, Lisboa, 2001. Disponible em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 6 abr. 2018.

_____. **Cadre européen commun de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs. Conseil de l'Europe, 2018. Disponible em: www.coe.int/lang-cecr. Acesso em: 1 mar. 2020.

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2009 (1997). Disponible em: <https://rm.coe.int/168069d29c>. Acesso em: 12 fev. 2020.

COSTE, Daniel; SIMON, Diana-Lee. The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education. In: GAJO, Laurent; MOORE, Danièle (orgs.). **International Journal of Multilingualism**, v. 6, issue 2: "French voices on plurilingualism and pluriculturalism", p. 168-185, 2009.

CUQ, Jean-Pierre (org.). **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DABÈNE, Louise. L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues voisines). **Langages**, n° 39, p. 51-65, 1975.

_____. Langues voisines, langues faciles? In: **La latinité aujourd'hui**. Les amis de Sèvres, n. 1, p. 20-27, 1984.

_____. **Variations et rituels en classe de langues**. Paris: Hatier, 1990.

_____. Le développement de la conscience métalinguistique: un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. In: **Repères**. Recherches en didactique du français langue maternelle, n. 6, p. 13-21, 1992. Disponible em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1992_num_6_1_2062. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.** Les situations plurilingues. Vanves: Hachette, Références, 1994a.

_____. Le projet européen Galatea: pour une didactique de l'intercompréhension em langues romanes, *In*: STOLIDI, Jeanine (org.). **Etudes hispaniques**, n. 22, Recherches en linguistique hispanique, Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, mars 1992, Publications de l'Université de Provence, 1994b.

_____. Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires? *In*: COSTE, Daniel; LEHMANN, Denis (orgs.). **Langues et curriculum.** Contenus, programmes et parcours, *Études de Linguistique Appliquée*, n. 98, p. 103-112. Paris: Didier Erudition, 1995.

_____. **Conferência "Apprentissage des langues et représentations linguistiques"**, Colloque international, L'image des langues: 20 ans après. Neuchâtel, 06.03.1996, 1996. Disponível em: <http://www.club-44.ch/index.php?a=7&search=3&expression=dabene&archive=177720>. Acesso em: 5 fev. 2019.

_____. L'image des langues et leur apprentissage. *In*: MATTHEY, Marinette (org.). **Les langues et leurs images.** Neuchâtel: IRDP éditeur, p. 19-23, 1997.

DABÈNE, Louise. DEGACHE, Christian (orgs.). **Comprendre les langues voisines**, *Études de Linguistique Appliquée*, n. 104, Didier Erudition, 1996.

DAUTZENBERG, Sabine. **L'intercompréhension au service des stratégies de lecture chez les préadolescents:** mise en oeuvre et analyse d'un projet pédagogique. 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Letras), Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

DE CARLO, Maddalena. Le développement de compétences métalinguistiques par les approches plurielles. *In*: SPIȚĂ, Doina; LUPU, Mihaela; NICA, Dana; NICA, Iulia (orgs.). **Les approches plurielles dans l'éducation aux langues: L'intercompréhension**, en présence et en ligne. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza“, p. 93-106, 2015.

DE CARLO, Maddalena; ANDRADE, Ana Isabel; ANQUETIL, Mathilde; CARRASCO PEREA, Encarni; GILLES, Fabrice; HIDALGO, Raquel; JAMET, Marie-Christine; MARTIN, Eric; MARTINS, Filomena; PINHO, Ana Sofia; PISHVA, Yasmin; VECCHI, Silvia. **Prestation 4.2. – Deux Référentiels de compétences en intercompréhension.** Lyon: Miriadi; Centre de Recherche en Terminologie et Traduction, Université Lyon 2. 2015. Disponível em <https://frama.link/REFIC-REFDIC>. Acesso 12 jun. 2020.

DEGACHE, Christian. **Différents types de données en didactique des langues.** Université Stendhal - Grenoble 3 - M2 – didactique des langues: notions, recherche et méthodologie. C. Degache – Adapté de L. Dabène, cours de DEA, novembre 1990.

_____. **L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol.** 571f. Tese de doutorado. Grenoble: LIDILEM, 1996a.

_____. La réflexion "méta" de lecteurs francophones confrontés à l'asynchronie narrative d'un fait divers en espagnol. *Études de Linguistique Appliquée*, n° 104, 479-490, 1996b. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1620406>. Acesso em: 6 mar. 2020.

_____ (org.). **Intercompréhension en langues romanes**: du développement des compétences de compréhension aux interactions plurilingues de Galatea à Galanet. LIDIL, n° 28. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble, 2003.

_____. Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. *In*: DEJEAN-THIRCUIR, Charlotte ; MANGENOT, François (orgs.). **Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation**. Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, p. 58-74, 2006.

_____. **Intercompréhension interactive et télécollaboration**: usages et perspectives. Colloque IC2014. 2014. Disponible em: <http://ic2014.miriadi.net/wp-content/uploads/2013/09/35.Degache1.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. Enjeux des modalités télécollaboratives dans un scénario pour l'intercompréhension: chronique d'un changement annoncé. *In*: JEOFFRION, Christine; NARCY-COMBES, Marie-Françoise (orgs.). **Perspectives plurilingues en éducation et formation**: des représentations aux dispositifs. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 179-199, 2018.

DEGACHE, Christian; GARBARINO, Sandra (orgs.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues**. L'intercompréhension. Grenoble: UGA Éditions, 2017.

DEGACHE, Christian; MASPERI, Monica. La communication plurilingue en toile de fond de l'entraînement à la compréhension des langues romanes. *In*: BILLIEZ, Jacqueline (org.). **De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme**. Hommage à Louise Dabène. Université Stendhal-Grenoble 3: CDL/LIDILEM, p. 361-376, 1998.

_____. Pour une dissociation des compétences. Un programme d'enseignement/apprentissage de la compréhension des langues romanes: Galatea. *In*: CANDELIER, Michel (org.). **Jalons pour une Europe des langues**. LIDIL, n° 11. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble, p. 141-159, 1995.

DESCHOUX, Carole-Anne. **Et si je t'offrais des histoires... Des sacs d'histoires d'élèves de classe d'accueil pour de jeunes élèves**. Lausanne: UER FR, 2017.

DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020. Disponible em: <https://dicionario.priberam.org/meritocracia>. Acesso em: 8 maio 2020.

DOLTO, Françoise. **Paroles pour adolescents ou Le complexe du homard**. Paris: Folio Junior, 2007.

ERAZO MUÑOZ, Angela Maria. **L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA)**: expériences, contact et interaction plurilingue. 2016. 270f. Tese (Doutorado em Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique), Ecole Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines, Université Grenoble Alpes, Grenoble, 2016.

ESCODÉ, Pierre. **Euromania**. Aprendendo com as línguas. Balma: LIDEL, 2009.

_____. Apprendre des contenus disciplinaires en Intercompréhension des langues romanes: quelques résultats d'une première expérimentation scolaire. *In*: **REDINTER-Intercompreensão**, 2, Chamusca, Edições Cosmos/REDINTER, pp. 73-92, 2011.

_____. **Évaluation finale 2012**. Intercompréhension Langues Romanes – manuel euromania. IUFM Midi-Pyrénées. Université de Toulouse II le Mirail/IA Tarn-et-Garonne, 2012.

_____. *Langues et discriminations: introduction. In: Les cahiers de la LCD*, vol.7, p. 13-25, 2018.

ESCUDE, Pierre; JANIN, Pierre. **Le point sur l'intercompréhension clé du plurilinguisme**. Paris: CLE Internationale, 2010.

FÉLIX, Fernanda Martins. **Guaranet**: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FERREIRA, Leandro Guimarães. **Política linguística**: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo. 2018. 86f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FERREIRA, Léo de Sousa. **Mercadores de sentidos**: a comunicação de vendedores ambulantes com estrangeiros por meio da intercompreensão multilíngue. 2010. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

FINARDI, Kyria Rebeca. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil and the use of English as an international language. **Studies of English Language Teaching**, Nova Iorque, v. 2, p. 401-411, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; GUIMARÃES, Felipe Furtado. **Internacionalização, rankings e publicações em inglês**: a situação do Brasil na atualidade. *In: Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 600-626, 2017.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCHON, Claudine; STREHLER, René. **Palavras em jogo**. Intercompreensão: o vocabulário em uma perspectiva plurilíngue. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

FRIER, Catherine. **Illettrisme et communication**. Approche sémiotique des problèmes d'acculturation à l'écrit. 1989. 2 vol. 187f. Tese (Doutorado em Sciences du Langage) – Centre de didactique du français, U.F.R. des Sciences du Langage, Université Stendhal Grenoble III, Grenoble, 1989.

GAJO, Laurent. **Immersion, bilinguisme et interaction en classe**. Paris: Didier, 2001.

GALLIGANI, Stéphanie. Travail biographique et compétence plurilingue: quels apports en formation des enseignants de langues? *In: CAUSA*, Mariella; GALLIGANI, Stéphanie; VLAD, Monica. **Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels**. Paris: Riveneuve éditions, p. 209-228, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa. (orgs.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

GONZÁLEZ-VÁZQUEZ, Beatriz. ¿Cómo mejorar el aprendizaje? Influencia de la autoestima en el aprendizaje del estudiante universitario. **Revista Complutense De Educación**, 30(3), 781-795, 2019.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; FINARDI, Kyria Rebeca. Interculturalidade, internacionalização e intercompreensão: qual a relação? **Ilha do Desterro**, v. 71, nº 3, p. 15-37, Florianópolis, 2018.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Avaliação do estilo motivacional do professor**: adaptação e validação de um instrumento. 2003. 188f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HAWKINS, Eric. **Awareness of Language**: an Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HELB. **História do Ensino de Línguas no Brasil**. Universidade de Brasília. Disponível em: www.helb.org.br. Acesso em: 23 fev. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010a**. Aglomerados subnormais – primeiros resultados. ISSN 0104-3145, Rio de Janeiro, p. 1-259, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/92/cd_2010_aglomerados_subnormais.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

_____. **Censo Demográfico 2010b**. Aglomerados subnormais: Informações territoriais - 06/11/13. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/agsn2/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **Censo 2010 mostra as características territoriais dos aglomerados subnormais e suas diferenças das demais áreas das cidades**. 2013. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14504-asi-censo-2010-mostra-as-caracteristicas-territoriais-dos-aglomerados-subnormais-e-suas-diferencas-das-demais-areas-das-cidades>. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018**. Educação: 2018. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____. **Perfil dos estados e dos municípios brasileiros**: cultura: 2014 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95013.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi**. Educação e ética. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

IZUIBEJERES, María Carolina Lúgaro. **A intercompreensão em línguas românicas nas aulas de espanhol**: o que querem e o que podem essas línguas? 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

JÉZÉGOU, Annie. La distance en formation. Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle. **Distances et savoirs**, v. 5, p. 341-366, 2007. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-3-page-341.htm#s1n2>. Acesso em: 12 jun. 2020.

KERVAN, Martine (org.). **Les langues du monde au quotidien**. Cycle 2 et Cycle 3. CRDP Bretagne: Scéren, 2006.

KLEIN, Horst Günter; STEGMANN, Tilbert Diego. **EuroComRom** – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort, Aachen, Shaker Verlag. 2000. Disponível em: www.eurocomrom-frankfurt.de. Acesso em: 10 fev. 2020.

KOZLOVA, Ludmilla. **Agir enseignant et « naturel » didactique en situation hétéroglotte**. Étude d'interactions verbales en classe de FLE dans les universités russes : le cas des cours de deuxième et troisième années de l'université pédagogique de Vologda. 2009. 424f. Tese (Doutorado em Lettres, langues, linguistique, arts) – Laboratoire ICAR, Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2009.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon; PINTO, Rute Bernardo; MIYASHIRO, Sandra Regina Galdino. Filhos de presidiários na escola: um estudo de caso em Marília – SP. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 5, n. 1/2/3, p. 50-65, 2005. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/138>. Acesso em: 15 jan. 2020.

LATTIES, Lílian; KERSCH, Dorotea Frank. Entre a Oficialização e a Desoficialização do Ensino de Espanhol no Brasil: Apontamentos e Implicações da Experiência Amapaense. **Línguas e Letras**, v. 20 n. 46, p. 85-104, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Soraia Cristina Coelho; SAMPAIO, Cristina Andrade; CALDEIRA, Antônio Prates. “Como ferrugem em lata velha”: o discurso do estigma de pacientes institucionalizados em decorrência da hanseníase. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 25 [1]: p. 121-138, 2015.

LEVESQUE, Maryse. Le sac d'histoires. *In*: **Les écrits politiques au Québec**. n. 153, 2009. Disponível em <https://id.erudit.org/iderudit/44262ac>. Acesso em: 6 mar. 2020.

LIMA, Carmélia Pereira de. **A intercompreensão de línguas românicas**: uma proposta para a leitura literária plurilíngue no Ensino Fundamental. 2015. 116f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MAIRE SANDOZ, Marie-Odile. Un arbre polyglotte. **Diversité**, nº 153, 2008.

MALHEIROS POULET, Maria-Eugênia; DEGACHE, Christian; MASPERI, Monica. L'activité de compréhension écrite en langues voisines (domaine des langues romanes): stratégies d'accès au sens de textes narratifs. *In*: POCHARD, Jean-Charles (org.). **Actes du IXe colloque international "Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches. Profils d'apprenants"**, Publications de l'Université de Saint-Etienne, 335-350, 1994. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/319417740_L'activite_de_comprehension_ecrite_e_n_langues_voisines_domaine_des_langues_romanes_strategies_d'accès_au_sens_de_textes_narratifs. Acesso em: 21 mar. 2018.

MARCHIARO, Silvana. **InterRom**: experiencias didácticas y formación en intercomprensión en Argentina. *In*: DEGACHE, Christian; GARBARINO, Sandra (orgs.). Actes du colloque IC2012. Intercompréhension: compétences plurielles, corpus, intégration. Université Stendhal Grenoble 3 (France), 21-22-23 juin 2012, 2012.

MARREIRO, Samara de Cássia Rodrigues. **Investigando Concepções de Língua e Cultura no Ensino de Inglês na Escola Pública Segundo as Teorias de Letramentos**, 2012, 194f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas da FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MASELLO, Laura. Présentation du projet Lectures sur l'Amérique Latine en Intercompréhension. **Synergies Brésil**, n° 13, p. 109-125, 2018.

MASPERI, Monica. **Intercompréhension des langues voisines** – Observations des stratégies d'accès au sens lors de l'activité de lecture en Langue Étrangère Voisine Inconnue Romane: Français langue source, Italien langue cible. Mémoire de DEA Sciences du Langage, linguistique et didactique des langues. Université Stendhal Grenoble 3, 1992.

_____. Quelques réflexions autour du rôle de la parenté linguistique dans une approche de la compréhension écrite de l'italien par des francophones débutants. **Etudes de Linguistique Appliquée**, n. 104, p. 491-502, 1996. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Monica_Maspero/publication/284722571_Quelques_reflexions_autour_du_role_de_la_parente_linguistique_dans_une_approche_de_la_comprehension_ecrite_de_l_italien_par_des_francophones_debutants/links/565763d108ae1ef9297bbb8b.pdf. Acesso em: 7 mar. 2020.

_____. **Étude exploratoire des conditions d'autonomisation de lecteurs francophones débutants en italien**. Thèse de Doctorat nouveau régime. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2000.

MENDONÇA, Renato. **A influência africana no português do Brasil**. Brasília: FUNAG, 2012.

MICHELLI, Cláudia Regina Pinto. A criança na creche e seu remanejamento. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 9, n. 16, p. 1-31, dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/846/761>. Acesso em: 7 maio 2020.

MIRANDA-PAULO, Lívia. **A intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas**. 2018. 470f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MOORE, Danièle. **Plurilinguismes et école**. Paris: Didier, 2006.

MOORE, Michael Grahame. Teoria da Distância Transacional. *In*: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, p. 22-38, 1993. Tradução de Wilson Azevêdo. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

MOUTINHO, Ana Paula Deslandes Almeida de. **O code-switching na perspectiva da intercompreensão: interações em chat plurilíngue no projeto Galanet**. 2013. 150f. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NATAL. Prefeitura Municipal. Notícias. Natal, PN, 2012. Disponível em <https://www.natal.rn.gov.br/noticia/ntc-8344.html>. Acesso em: 8 mar. 2020.

_____. Prefeitura Municipal. Notícias. Natal, PN, 2013. Disponível em <https://www.natal.rn.gov.br/noticia/ntc-9954.html>. Acesso em: 8 mar. 2020.

NEVES, Amélia de Oliveira. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro**: um estudo de caso. 2018. 185f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NÓBREGA, Mônica. Professor: lugar de poder. *In*: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst (org.). **Discurso e sociedade**: práticas em análise do discurso. 1ed. Pelotas: Alab/Educat, v. 1, p. 65-85, 2001. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Discurso_e_Sociedade.pdf. Acesso: 08 maio 2020.

OLIVEIRA, Janaína Michelle França de. **A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês**: uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2016. 423f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLLIVIER, Christian. Tensions épistémologiques en intercompréhension, **Recherches en didactique des langues et des cultures** [En ligne], 10-1, 2013, mis en ligne le 07 janvier 2013. Disponível em <http://journals.openedition.org/rdlc/1485>. Acesso em: 11 nov. 2019.

PERREGAUX, Christiane. L'école, espace plurilingue. *In*: CANDELIER, Michel (org.). **Jalons pour une Europe des langues**. LIDIL, n° 11, p. 125-139. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble, 1995.

_____. Les Sacs d'histoires ou comment développer des pratiques littéraciques bilingues entre l'école et la famille. **Interdialogos**, 1, p. 27-30, 2006.

_____. Le Sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac. **Babylonia**, 4, p. 73-75, 2009.

PERREGAUX, Christiane; GOUMOËNS, Claire de; JEANNOT, Dominique; DE PIETRO, Jean-François (orgs.). **Education et ouverture aux langues à l'école (EOLE)**. Neuchâtel: CIIP, Secrétariat général (SG), 2003.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Forense, 1973.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene; LIRA, Mariana de Normando. A intercompreensão de línguas românicas na formação plurilíngue e intercultural no ensino de línguas estrangeiras para crianças. **Letras em Revista**, v.08, n. 01, p. 466-485, Teresina, 2017.

PRASAD, Gail. Des élèves en tant qu'ethnographes de leurs propres langues: rendre le plurilinguisme davantage présent à l'école. *In*: SIMON, Diana-Lee; DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal; GALLIGANI, Stéphanie; MAIRE SANDOZ, Marie-Odile (orgs.). **Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école**. Paris: Riveneuve éditions, p. 189-214, 2015.

PRÊTEUR, Yves. **Développement de l'estime de soi et réussite scolaire**. *In*: Résonances, mensuel de l'Ecole valaisanne, N°3, 2002. Disponível em <https://www.resonances->

vs.ch/index.php/docman/resonances-1988-20xx/2002-2003/918-n-03-novembre-l-estime-de-soi/file. Acesso em: 12 mar. 2020.

PUOZZO CAPRON, Isabelle. Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. **Les Cahiers de l'Acedle**, volume 9, número 1, Recherches en didactique des langues et cultures, Haute École Pédagogique de Lausanne, Suisse, 2012.

REDÍGOLO, Natália Carolina Narciso. Sistema penitenciário e seus estigmas: o caso paulista. **Revista LEVS/UNESP-Marília**, Edição 9, 2012.

REIPSCHLÄGER, Tom. **Deutsch-Portugiesisch Konstrastiv**: Grammatische Ähnlichkeiten Für Den Fremdsprachenunterricht - Interkomprehension Für Brasilianische Lerner Des Deutschen Auf Dem A1- Und A2-Niveau Anhand Einer Kursbuchprogression. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Leipzig, 2017.

REIS, Isabel Martins. **O lugar da língua espanhola em escolas de ensino técnico**: um olhar crítico sobre a implantação da disciplina em Minas Gerais. 2017. 149f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: Teacher expectation and student intellectual development. Nova Iorque: Holt, Rinehart et Winston, 1968.

SALMÓRIA, Jordana Gargioni; OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves de. Crianças de Centros de Educação Infantil: exposição ao fumo passivo. *In: Ciência, Cuidado e Saúde*. Maringá, v. 5, n. 1, p. 16-23, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/5104>. Acesso: 08 maio 2020.

SAMUEL. **Por que aprender uma língua estrangeira?** *In*: Blog MOSAlingua - Learn words, enjoy the world, 09.11.18, Disponível em: <https://www.mosalingua.com/pt/por-que-aprender-uma-lingua-estrangeira/>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SANTOS, Gabriel Caesar Antunes dos. **Deutsch als Fremdsprache nach Englisch in Brasilien**. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, Thaise Jordania Porto dos. **Canções em português, francês e espanhol e a intercompreensão na África**: proposta plurilíngue para o ensino da língua inglesa. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-254, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/03.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Ana Catarina de Melo. **Intercompreensão de línguas românicas: repercussões no campo educacional potiguar**. 2017. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, Josimar Alves da. **Intercompreensão de línguas românicas e literatura na Educação de Jovens e Adultos para a formação humana**. 2017. 161f. Dissertação

(Mestrado em Linguagem e Ensino) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

SILVA, Regina Célia. **Plurilinguismo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: potencialidades, entraves, desdobramentos, perspectivas**. 2012. 181f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

_____. Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios. **Revista de Italianística**, n.XXVI, p.91-103, 2013.

SILVA, Sandro Dutra e. **Os estigmatizados: distinções urbanas às margens do Rio das Almas em Goiás (1941-1959)**. 2008. 238f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3819/3/2008_SandroDutraSilva.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

SILVA, Talita Guimarães da. **Inglês para quem?** As implicações do programa Inglês sem Fronteiras no processo de internacionalização da educação superior brasileira. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguagens, Mídia e Arte). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

SIMON, Diana-Lee. La mise en place de l'Europe à travers l'apprentissage des langues à l'école. *In*: CANDELIER, Michel (org.). **Jalons pour une Europe des langues**. LIDIL, n° 11, p. 103-123. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble, 1995.

_____. **Éducation Plurilingue et Interculturelle**. Grenoble: Université Grenoble Alpes, 7-28 de dez. de 2018. Notas de aula.

SIMON, Diana-Lee; DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal; GALLIGANI, Stéphanie; MAIRE SANDOZ, Marie-Odile (orgs.). **Accueillir l'enfant et ses langues: rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école**. Paris: Riveneuve éditions, 2015.

SIMON, Diana-Lee; MAIRE SANDOZ, Marie-Odile. Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école: les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social. **Revue de didactologie des langues cultures et de lexiculturologie**, n° 151, p. 265-276, 2008. Disponível em: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_151&ID_ARTICLE=ELA_151_0265. Acesso em: 27 mar. 2018.

SOUZA, Rudson Edson Gomes de. **Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português**. 2013. 180f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TROUILLOUD, David; SARRAZIN, Philippe. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. **Revue Française de Pédagogie**, n° 145, 2003.

UFJF Arquivo de notícias. Estudo revela que crianças reproduzem ideias de discriminação dos adultos na escola. UFJF Arquivo de Notícias. Juiz de Fora, 2011. Disponível em:

<https://www.ufjf.br/arquivodenoticias/2011/01/estudo-revela-que-criancas-reproduzem-ideias-de-discriminacao-dos-adultos-na-escola/>. Acesso: 08 maio 2020.

UNESCO. **Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe**: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Chile: Salesianos Impresiones, 2008.

VALENTE, Sara. **Convergences et différences dans l'enseignement de l'Intercompréhension et du Français Langue Étrangère (FLE)**: conception du matériel pédagogique et expérience en contexte brésilien, 141f, 2015. Mémoire (Master 2 Sciences du langage, spécialité Français langue étrangère) - Dép. Sciences du langage & FLE – Université Stendhal-Grenoble 3, Setor de Ciências Humanas - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2015.

VAN DER MAREN, Jean-Marie. **La recherche appliquée en pédagogie**. Des modèles pour l'enseignement. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2003.

VERNETTO, Gabriella. Les Sacs d'histoires: mode d'emploi. **Éducation et sociétés plurilingues** [En ligne], n. 43, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/esp/1429>. Acesso em: 6 mar. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Sitografia específica:

ACEDLE – Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères. Disponível em: www.acedle.org. Acesso em: 30 maio 2020.

ADEB – Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue. Disponível em: www.adeb-asso.org. Acesso em: 30 maio 2020.

AFALAC – Association Famille Langues Cultures. Disponível em: www.famillelanguescultures.org. Acesso em: 30 maio 2020.

ALC – À travers les Langues et les Cultures. Disponível em <http://archive.ecml.at/mtp2/ALC/Default.htm>. Acesso em: 12 jun. 2020.

APICAD – Association internationale pour la promotion de l'intercompréhension à distance. Disponível em: www.miriadi.net/l-apicad. Acesso em: 30 maio 2020.

CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles. (navegação por hiperlinks) Disponível em: <https://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/fr-FR/Default.aspx>. Acesso em: 03 fev. 2020.

CARAP – Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz: Conseil de l'Europe, 2012. (documento completo) Disponível em: <http://carap.ecml.at/>. Acesso em: 27 out. 2019.

DIPROlínguas – Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa. Disponível em: www.miriadi.net/pt-pt/diprolinguas. Acesso em: 12 jan. 2020

DULALA – D'une langue à l'autre. Disponível em: www.dulala.fr. Acesso em: 30 maio 2020.

EOLE – Éducation et ouverture aux langues de l'école. Disponível em: <http://eole.irdp.ch/eole/>. Acesso em: 30 maio 2020.

ELODIL – Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique. Disponível em: www.elodil.umontreal.ca. Acesso em: 30 maio 2020.

LECTŪRĪO+. Disponível em: www.miriadi.net/lecturio. Acesso em: 30 maio 2020.

MIRIADI – Mutualisation et Innovation pour un réseau de l'Intercompréhension à Distance. Disponível em www.miriadi.net. Acesso em: 30 maio 2020.

REDINTER. Rede Europeia de Intercompreensão. Disponível em: <http://redinter.cat/web/>. Acesso em: 30 maio 2020.

REFIC – Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension. Disponível em: <https://frama.link/REFIC-REFDIC>. Acesso em: 12 jun. 2020.

UNILAT – União Latina (Itinerário Românicos). Disponível em: www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/pt. Acesso em: 12 jun. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Regras de participação no projeto “Ler o mundo”

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO PROJETO “LER O MUNDO” 2018 – MANHÃ

Querido aluno,

Estamos começando hoje o **Projeto “Ler o mundo”**, que será desenvolvido ao longo do ano de 2018.

O objetivo deste projeto é fortalecer sua capacidade de leitura e de fazer inferências e te proporcionar o contato com línguas estrangeiras. Se lemos melhor os textos, também poderemos “ler” melhor o mundo.

Para participar, você precisa:

- 1) querer;
- 2) ter compromisso e respeito com os colegas e com a professora;
- 3) participar e realizar as atividades propostas.

IMPORTANTE!

→ Se a professora perceber que você não está cumprindo os 3 itens acima, você será chamado a sair do Projeto, e não poderá retornar.

→ Se você não quiser mais participar do Projeto, você pode comunicar à professora a qualquer momento. Mas atenção: se você resolver sair, essa escolha é definitiva.

Desejo um bom ano de estudos para você! Vamos aprender juntos!

Professora Érica
Projeto “Ler o mundo” – março/2018

Roteiro para a condução da autoavaliação da aula dada pelos alunos
Autoavaliação realizada na aula subsequente à realização da atividade
(em setembro)

- 1) De zero a dez, que nota cada um atribui à aula?
- 2) Como vocês se sentiram?
- 3) Vocês acham que os alunos gostaram da aula?
- 4) Vocês acham que os alunos aprenderam?
- 5) Vamos analisar o planejamento. Funcionou? Tudo correu conforme o planejado? Alguma coisa saiu diferente? Deu certo?
- 6) Foi necessário improvisar? Como foi?
- 7) Qual foi o valor do planejamento? Vocês conseguiriam dar a aula sem o planejamento?
- 8) Palavra livre para manifestações.

APÊNDICE C – Roteiro da Roda de Conversa

Roteiro de perguntas para a Roda de Conversa, a ser realizada junto aos alunos, ao final das atividades didáticas (conduzidas pela professora, com a presença e participação de um psicólogo):

(Para começar, pensei em algo para quebrar o gelo entre os alunos e a pessoa externa. Algo curto e divertido, para eles se soltarem. Pode ser algo que envolva uma informação que os alunos vão dar, para a pessoa externa saber algo sobre o Projeto “Ler o mundo”.)

Cada aluno se apresenta:

- nome
- idade
- mostrar, no caderno, qual foi a atividade mais legal do Projeto
- explicar por que gostou dela

Professora:

- 1) Você já sabia alguma língua estrangeira antes de começar a participar do Projeto “Ler o mundo”? Qual?
- 2) Você já tinha pensado em estudar outra língua? Você achava que ia conseguir?
- 3) Como você se sentiu quando soube que ia ler textos em língua estrangeira durante as aulas?
- 4) Você achou que as atividades propostas foram fáceis, médias ou difíceis?
- 5) Você conseguiu fazer todas as atividades das aulas?
- 6) Com relação às atividades que você considerou difícil: como você agiu? Qual foi o resultado dessa ação?
- 7) Teve alguma atividade que você achou que seria impossível fazer? Você conseguiu? Por quê?
- 8) Diga 3 coisas que você aprendeu no Projeto que você acha que nunca vai esquecer e explique por quê.

Intervenção do psicólogo:

- 9) Eu fiquei sabendo que nesse Projeto vocês fizeram uma coisa que nunca tinham feito antes. É verdade? O que foi? Como foi? O que vocês sentiram? ... (aqui podem ser inseridas outras perguntas complementares)
→ Esta primeira parte da intervenção pode ser feita em tom de surpresa, admiração, ou o que for mais interessante para estimular os alunos a contarem.
- 10) Quando você soube que ia dar uma aula para seus colegas, o que você pensou, com relação à sua capacidade de fazer isso? (talvez seja preciso explicar o termo *capacidade*)
- 11) De zero a dez, que nota você dá para a aula dada por esse grupo? Por quê?

Professora:

- 12) Você gostou de participar do Projeto “Ler o mundo”? Por que você escolheu participar até o final do ano?
- 13) Tente lembrar como você e seus colegas eram no início do Projeto. Vocês estão do mesmo jeito ou estão diferentes? Fale do colega à sua direita.
- 14) Cada um poderia ensinar para nossa visitante uma coisa que aprendeu em espanhol? E em italiano? E em outra língua que nós estudamos?
→ O objetivo aqui é que os alunos se expressem em língua estrangeira. É mais importante **observar a reação deles** do que propriamente o conteúdo do que eles vão responder.
- 15) Tenho aqui um texto curtinho em espanhol e um em italiano. Quem gostaria de ler em voz alta para todos? (outra possibilidade: pedir para ler uma das músicas estudadas)
→ De novo, o objetivo é observar a reação dos alunos frente à possibilidade de fazerem algo “difícil”, mas que é uma tarefa que eles já fizeram antes e conseguiram executar.

APÊNDICE D – Questionário sobre os alunos do projeto “Ler o mundo”

Questionário sobre os alunos do

docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdihdKxEpU-aqalRmPPwUpNGJA0KMIT_VZVFGg5WvKHwXwhAA/viewform

Questionário sobre os alunos do Projeto "Ler o mundo"

Caros colegas,


Muitos de vocês já sabem que a minha pesquisa de doutorado tem como objeto o Projeto "Ler o mundo", que foi desenvolvido na EMSLC ao longo do ano de 2018.

Este questionário se relaciona aos alunos do 6º ano que participaram do Projeto. Com ele, espero ter elementos para complementar e melhorar a minha análise dos dados.


O questionário é anônimo. Serão aceitas respostas até terça-feira (26/03/19).

Aqui está a lista dos alunos que participaram do Projeto até o final do ano (e aos quais se relacionam as perguntas).


- Sala 3 (6ºA)



- Sala 4 (6ºB)



- Sala 5 (6ºC)



- Sala 6 (6ºD)



*Obrigatório

Os alunos falavam com você sobre o Projeto "Ler o mundo"? *

- não
- sim, raramente
- sim, frequentemente

Se a resposta anterior foi "não", passe para a próxima pergunta. Se foi "sim", em quais termos eles falavam?

Comentários? (de que natureza?) Relatos das aulas do Projeto? Conhecimentos adquiridos nas aulas do Projeto?

Sua resposta

Ao longo do ano, você observou mudanças no comportamento de algum(a) aluno(a) nas suas aulas? *

Esta resposta é aberta e livre. Não é preciso fazer um comentário sobre cada aluno, se você não tiver considerações a fazer. Concentre-se nos alunos em quem você observou mudanças. Por favor, indique o nome do aluno e descreva a(s) mudança(s), sejam elas positivas ou negativas.

Sua resposta

Um dos deveres dos alunos participantes do Projeto era correr atrás do conteúdo/atividades das aulas das quais se ausentavam e manter o caderno atualizado. Na sua disciplina, quantos alunos cumpriram este dever? *


- nenhum
- poucos
- a maioria
- todos

Outros comentários sobre o Projeto "Ler o mundo" ou considerações que não couberam nas perguntas precedentes.

Espaço aberto e livre para considerações de outras naturezas, relativas à sua visão do Projeto "Ler o mundo" e/ou à relação dele com as outras aulas do 6º ano.

Sua resposta

Enviar

 Página 1 de 1

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de](#)

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Querido/a aluno/a,

Você se lembra que contei para você e seus colegas que eu estudo lá na UFMG para preparar as aulas do Projeto “Ler o mundo”?

Eu estou fazendo uma pesquisa e gostaria de te convidar a participar dela. O título é: “O DESPERTAR PARA AS LÍNGUAS E SEUS IMPACTOS SOBRE A AUTOESTIMA DE ALUNOS PRÉ-ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM BELO HORIZONTE”, e eu, Prof^a Érica Sarsur Câmara, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), tenho um professor que me orienta na pesquisa. Ele se chama Prof. Dr. Christian Degache, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Este documento, chamado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, tem o objetivo de garantir seus direitos como participante e é feito em duas vias, uma que ficará com você e outra comigo.

Por favor, leia com atenção e calma. Se tiver dúvidas agora ou depois, pergunte para mim. Se quiser conversar com sua família antes de assinar, não tem problema. Se você não quiser participar, agora ou no futuro, não haverá nenhum tipo de problema para você e você não será prejudicado em nada.

QUAL É O OBJETIVO DESTA PESQUISA?

Com a pesquisa, quero descobrir se estudar outras línguas nas nossas aulas ajuda os alunos de alguma forma.

COMO SERÁ SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA?

Você vai participar das aulas do Projeto “Ler o mundo”, conduzido por mim, Prof^a Érica Sarsur Câmara, na Escola Municipal Senador Levindo Coelho, durante o horário normal de aulas. As aulas acontecem na Sala de Reforço, e as atividades são parecidas com as que você faz nas outras aulas, ou seja: vamos ler, em voz alta e em voz baixa, conversar sobre os textos, ouvir músicas e vídeos e escrever textos. Mas faremos tudo isso em outras línguas também, e não só em português. No final do ano, haverá uma Roda de Conversa com os alunos, comigo e outro profissional, e ela será gravada em áudio, por mim, com o auxílio de um gravador de voz. Eu vou guardar a gravação durante 5 anos depois que a pesquisa terminar. A Roda de Conversa vai ter a mesma duração das nossas aulas: 1 hora. As perguntas têm a ver com a sua participação nas atividades do Projeto “Ler o mundo”. Todas as atividades acontecerão na Escola Municipal Senador Levindo Coelho – Rua Caraça, 910 – Serra – Belo Horizonte/MG. Eu também vou fazer anotações sobre as nossas aulas.

Você não é obrigado/a a participar da pesquisa.

COMO OS DADOS DESTA PESQUISA SERÃO USADOS?

As informações coletadas vão me ajudar a escrever o meu trabalho final e também escrever artigos para que outros pesquisadores saibam o que nós fizemos aqui na escola e possam pensar se foi bom ou ruim e o que pode melhorar.

A PESQUISA PODE TRAZER BENEFÍCIOS PARA VOCÊ?

Sim, você pode aprender línguas estrangeiras, aprender a se comunicar com pessoas de outros países e aprender novas culturas.

Rubrica: _____

COMO AS INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS ALUNOS SERÃO PROTEGIDAS?

Eu não vou falar para ninguém quem vocês e sua família são, onde moram, o que fazer. Quando eu escrever o meu trabalho, eu não vou escrever o nome de vocês em NENHUMA parte dele. Vocês ficarão ANÔNIMOS. Vou conversar sobre as nossas aulas somente com o meu professor e outros pesquisadores da UFMG.

HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA?

O tempo das aulas é de 1 hora. Para responder o questionário, você precisará de, mais ou menos, 20 minutos. Você pode ficar cansado durante as nossas aulas e no momento de resposta do questionário. Mas, se isso acontecer, você pode me falar na hora, e eu vou mudar o jeito da aula ou nós vamos parar de fazer as atividades, e você não precisa continuar participando da pesquisa, se não quiser. Isso não vai trazer nenhum problema para você. Se eu fizer qualquer pergunta que você não queira responder, você não precisa responder. Você não vai ter nenhum tipo de gasto para participar da pesquisa e também não receberá nenhum pagamento por sua participação.

COMO FAZER SE VOCÊ OU SUA FAMÍLIA TIVEREM ALGUMA DÚVIDA?

Em caso de dúvidas ou problemas sobre o estudo, vocês poderão entrar em contato comigo, Érica Sarsur Câmara, pelo e-mail erica.sarsur@edu.pbh.gov.br, ou com o Prof. Dr. Christian Degache, pesquisador responsável, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 3095, no telefone: (31)3409-6024.

Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º. andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte – Minas Gerais. Fone (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Se você tiver entendido tudo que leu e não tiver mais dúvidas, peço que você assine no espaço abaixo, para confirmar que concorda em participar da pesquisa. Ao assinar este Termo, você não abre mão de nenhum dos seus direitos legais e não liberta os pesquisadores de nenhuma de suas responsabilidades profissionais.

Eu, (seu nome) _____, concordo em participar da pesquisa, declaro que fui informado(a) sobre seus objetivos e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Assentimento.

.....
Assinatura do(a) participante da pesquisa

.....
Assinatura do Pesquisador responsável
Prof. Dr. Christian Degache
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

.....
Assinatura da pesquisadora assistente
Profª Érica Sarsur Câmara
Doutorando – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais, mães ou responsáveis,

Seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar da pesquisa “O DESPERTAR PARA AS LÍNGUAS E SEUS IMPACTOS SOBRE A AUTOESTIMA DE ALUNOS PRÉ-ADOLESCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM BELO HORIZONTE”, desenvolvida pela Prof^a Érica Sarsur Câmara, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN/UFMG), sob orientação do Prof. Dr. Christian Degache, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem o objetivo de assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que ficará com o/a senhor/a e outra com os pesquisadores.

Como seu/sua filho/a é menor de idade, o/a senhor/a precisa dar a sua autorização para que ele/a participe da pesquisa. Depois, ele/a também vai assinar um Termo de Assentimento, concordando em participar da pesquisa.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se o/a senhor/a tiver perguntas antes ou mesmo depois de assinar este termo, o/a senhor/a poderá esclarecê-las com os pesquisadores. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se o/a senhor/a não quiser participar, agora ou no futuro, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo para o/a senhor/a.

QUAL É O OBJETIVO DESTA PESQUISA?

A pesquisa tem o objetivo de observar se o tipo de aula que está sendo dada para os alunos do 6º ano participantes do Projeto “Ler o mundo” 2018, usando outras línguas para realizar as atividades, ajuda seu/sua filho/a a acreditar mais em si mesmo e nas suas capacidades.

COMO SERÁ A PARTICIPAÇÃO DO/A SEU/SUA FILHO/A NESTA PESQUISA?

Seu/sua filho/a participará das aulas do Projeto “Ler o mundo”, conduzido pela professora e pesquisadora Érica Sarsur Câmara, na Escola Municipal Senador Levindo Coelho, durante o horário normal de aulas. As aulas acontecem na Sala de Reforço, em grupos menores, e as atividades são parecidas com as que os alunos realizam em sala de aula: leitura de textos de gêneros diferentes, discussão oral e atividades escritas, mas os textos estarão escritos em outras línguas, e não só em português. No final do ano, haverá uma Roda de Conversa com os alunos, e ela será gravada em áudio, com o auxílio de um gravador de voz, pela professora, e esses dados ficarão armazenados durante o período de cinco anos após a conclusão da pesquisa. A Roda de Conversa acontecerá com a presença dos alunos, da professora e de outro profissional, previamente preparado e informado sobre as condições da pesquisa. As perguntas se referem à participação dos alunos nas atividades do Projeto “Ler o mundo”. Todas as atividades acontecerão na Escola Municipal Senador Levindo Coelho – Rua Caraça, 910 – Serra – Belo Horizonte/MG. A professora-pesquisadora realizará, também, anotações sobre o andamento das aulas e sobre as reações dos alunos ao longo das atividades.

O/a senhor/a não é obrigado/a a autorizar seu filho a participar da pesquisa.

COMO OS DADOS DESTA PESQUISA SERÃO USADOS?

As informações coletadas por meio de entrevista e das anotações poderão ser utilizadas pela pesquisadora em trabalhos acadêmicos.

COMO AS INFORMAÇÕES PESSOAIS DOS ALUNOS SERÃO PROTEGIDAS?

Tanto na coleta dos dados, quanto na divulgação deles, a identidade das crianças e adolescentes NÃO será divulgada, garantindo o total anonimato em todo o processo. Nenhuma informação registrada no diário será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu/sua filho/a não será identificado/a de NENHUMA maneira.

Rubrica: _____

HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESTA PESQUISA?

Os alunos podem se sentir cansados durante as aulas ou durante o momento de responder ao questionário, devido à necessidade de foco e esforço mental para realizar as atividades. Neste caso, eles poderão informar à professora, que interromperá ou modificará a condução da atividade. O tempo médio para responder o questionário é de vinte minutos. Durante a realização das atividades ou da Roda de Conversa, alguma pergunta pode ocasionar constrangimento ou desconforto para o aluno. Neste caso, o/a seu/sua filho/a é livre para se recusar a respondê-la. Além disso, se sentir-se desconfortável ou constrangido em qualquer momento, seu/sua filho/a pode interromper e desistir de participar dela, sem nenhum tipo de prejuízo ou penalização. A Roda de Conversar será realizada em grupo e terá duração de uma hora. Seu/sua filho/a e o/a senhor/a não terão qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberão remuneração por sua participação.

QUAIS SÃO OS BENEFÍCIOS DESSA PESQUISA PARA OS ALUNOS E PARA A ESCOLA?

Os alunos podem ter seu interesse despertado para o estudo de línguas estrangeiras ou para o acesso a novas culturas, o conhecimento e o estudo de outros países. Os alunos podem perceber, ao longo das atividades, que são capazes de realizar tarefas que, em momento anterior, acreditavam ser impossíveis, tais como ler um texto, ouvir e cantar uma música em língua estrangeira. Isso pode ocasionar impactos positivos na imagem que ele tem de si e na forma como lida com os desafios de sua vida e com as dificuldades encontradas, tanto no cotidiano, como na realização de outras tarefas escolares.

COMO PROCEDER SE O(A) SENHOR(A) TIVER ALGUMA DÚVIDA?

Em caso de dúvidas ou problemas sobre o estudo, o/a senhor/a poderá entrar em contato com a doutoranda, Érica Sarsur Câmara, pelo e-mail erica.sarsur@edu.pbh.gov.br, ou com o Prof. Dr. Christian Degache, pesquisador responsável, na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, Sala 3095, no telefone: (31)3409-6024.

Dúvidas quanto a questões éticas sobre a pesquisa podem ser solucionadas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sito à Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005. CEP: 31270-901, Belo Horizonte – Minas Gerais. Fone (31) 3409-4592. E-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Assim, se o/a senhor/a se sentir suficientemente esclarecido/a, solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo. Ao assinar este Termo, o/a senhor/a não abre mão de nenhum dos seus direitos legais e não liberta os pesquisadores de nenhuma de suas responsabilidades profissionais.

Eu, (seu nome) _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Autorizo meu/minha filho/a a participar dela. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de autorizá-lo/a a participar, se assim o desejar. Declaro, também, que recebi uma via deste Termo de Consentimento.

.....
Assinatura do(a) responsável pelo menor de idade participante da pesquisa

.....
Assinatura do Pesquisador responsável
Prof. Dr. Christian Degache
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

.....
Assinatura da pesquisadora assistente
Profª Érica Sarsur Câmara
Doutorando – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EXPOSIÇÃO A LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SEUS IMPACTOS SOBRE A AUTOESTIMA DE ALUNOS PRÉ-ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA

Pesquisador: Christian Degache

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96213618.6.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.878.687

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa, intitulado "A EXPOSIÇÃO A LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E SEUS IMPACTOS SOBRE A AUTOESTIMA DE ALUNOS PRÉ-ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA" e submetido ao Comitê de Ética da UFMG, inscreve-se no campo de estudos da didática das línguas, com enfoque nas Abordagens Plurais, e vista, dentre outros objetivos, "despertar" adolescentes do ensino fundamental para o universo rico e diverso das "línguas". Para isso, os pesquisadores buscam analisar o impacto daquilo que nomeiam como "abordagens plurais" sobre a autoestima de alunos do ensino fundamental de uma escola pública situada em uma região econômica e socioculturalmente desfavorecida de Belo Horizonte.

"Com base na Teoria da Autoeficácia, pretende-se proporcionar aos alunos vivências, inseridas nas atividades didáticas de seu cotidiano escolar, em que eles estarão em contato com diversos textos em línguas estrangeiras da família românica, a partir dos quais as aulas serão realizadas. Objetiva-se observar o impacto desse contato linguístico e da experiência de ministrar uma aula sobre a forma como os alunos constroem sua autoimagem e como encaram suas capacidades e potencialidades. Para tal, serão utilizados questionários e entrevistas com os alunos, além da análise de seu desempenho nas atividades realizadas em sala, em comparação com as declarações que fizerem sobre si" (PROJETO DE PESQUISA).

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.878.687

“Essa pesquisa se insere no contexto de uma escola pública na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais/Brasil, cujo público majoritário são moradores de um conhecido aglomerado urbano, em contexto socioeconômico materialmente desfavorecido. Seus moradores são estigmatizados pela sua condição de moradia (ambiente da “favela”). Grande parte dos alunos demonstra pouco interesse pelos conteúdos ministrados durante as aulas, alegando não entenderem ou não verem utilidade prática para aquilo que os professores ensinam ou, em outras ocasiões, acharem as aulas “chatas”. É tarefa excessivamente árdua buscar explicações para esse contexto escolar, visto que os elementos internos à escola são insuficientes para esclarecer e justificar o comportamento e a postura apresentados pelos alunos cotidianamente. Para tanto, seria necessário recorrer a informações que estão além dos muros da escola, tais como saúde, condição familiar, situação financeira, estrutura psicológica das pessoas com as quais o aluno convive, outros ambientes educacionais componentes da Rede Protetiva frequentados pelas crianças e adolescentes, entre outros” (PROJETO DE PESQUISA).

O fator mobilizador da proposta de pesquisa foi a realização do Projeto “Ler o mundo” 2018, na Escola Municipal Senador Levindo Coelho. Nesse projeto, foram oferecidas aos alunos participantes, situações de contato com textos em línguas estrangeiras da família românica (espanhol, italiano e francês). Os alunos participantes eram do 6º ano do Ensino Fundamental. A participação se deu por adesão. Eles foram organizados em 11 grupos, cuja composição varia entre seis e nove alunos, possibilitando um atendimento mais individualizado, que respeite o tempo de que cada aluno necessita para assimilar as informações discutidas nas aulas e para realizar as atividades.

O espaço de diálogo possibilitado pelo projeto garantiu a construção genuína de conhecimento, por todos, uma vez que todos (alunos e professora) têm direito à fala, ao questionamento, à apresentação de hipóteses e de ideias que contribuam para o andamento do Projeto. “As aulas são realizadas em uma sala específica. As carteiras são dispostas em círculo, de forma que todos se vejam e estejam em posição de igualdade. A carteira utilizada pela professora também faz parte do círculo (PROJETO DE PESQUISA)”.

Objetivo da Pesquisa:

São objetivos da pesquisa:

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.878.687

- Analisar o potencial da utilização de abordagens plurais no processo de construção da autoimagem de alunos/as de uma escola pública que atende alunos oriundos de famílias em condição socioeconômica desfavorável, observando as variações das manifestações da autoestima dos/as alunos/as.
- Responder à pergunta: Qual é o efeito psicoafetivo das abordagens plurais, notadamente o “despertar para as línguas”, sobre a autoestima de alunos pré-adolescentes do ensino fundamental de escola pública?

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos e os benefícios da pesquisa, os proponentes afirmam que:

Sobre os riscos: “Ao longo das aulas, os alunos podem se deparar com atividades cuja realização eles julguem difícil, e isso pode gerar desconforto neles. Os alunos podem sentir cansaço durante as aulas, por serem convidados a realizar atividades às quais não estão habituados” (PROJETO DE PESQUISA).

Sobre os benefícios: “Os alunos podem ter seu interesse despertado para o estudo de línguas estrangeiras ou para o acesso a novas culturas, o conhecimento e o estudo de outros países. Os alunos podem perceber, ao longo das atividades, que são capazes de realizar tarefas que, em momento anterior, acreditavam ser impossíveis, tais como ler um texto, ouvir e cantar uma música em língua estrangeira. Isso pode ocasionar impactos positivos na imagem que ele tem de si e na forma como lida com os desafios de sua vida e com as dificuldades encontradas, tanto no cotidiano, como na realização de outras tarefas escolares” (PROJETO DE PESQUISA”).

Destaco ainda que os pesquisadores, no TCLE e no TALE apresentaram e explicaram em linguagem clara a acessível os possíveis os riscos e os benefícios da pesquisa para o participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e pertinente dos pontos de vista social e acadêmico e não há impedimentos éticos para o seu desenvolvimento.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.878.687

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- informações básicas
- TCLE
- TALE
- projeto na íntegra
- autorização da escola
- termo de ausência
- folha de rosto
- roteiro de perguntas para roda de conversa
- questionário "autoestima"
- parecer

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1194131.pdf	12/08/2018 21:41:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EricaSarsurCamara.pdf	12/08/2018 21:40:49	Érica Sarsur Câmara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALE_EricaSarsurCamara.pdf	12/08/2018 21:40:32	Érica Sarsur Câmara	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.878.687

Justificativa de Ausência	TALE_EricaSarsurCamara.pdf	12/08/2018 21:40:32	Érica Sarsur Câmara	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDefinitivo_EricaSarsurCamara.pdf	07/08/2018 13:47:00	Érica Sarsur Câmara	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacaonome_EMSLC_EricaSarsurCamara.pdf	07/08/2018 13:45:39	Érica Sarsur Câmara	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermodeAnuencia_EMSLC_EricaSarsurCamara.pdf	07/08/2018 13:45:28	Érica Sarsur Câmara	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_Assinada.pdf	07/08/2018 13:44:05	Érica Sarsur Câmara	Aceito
Outros	RoteiroPerguntas_RodadeConversaFinal.pdf	06/08/2018 17:50:41	Érica Sarsur Câmara	Aceito
Outros	QUESTIONARIOautoestima.pdf	06/08/2018 17:45:46	Érica Sarsur Câmara	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ParecerFALE_EricaSarsurCamara.pdf	04/08/2018 15:54:30	Érica Sarsur Câmara	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 06 de Setembro de 2018

Assinado por:
Eliane Cristina de Freitas Rocha
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA A UTILIZAÇÃO DO NOME DA ESCOLA

TERMO DE ANUÊNCIA

Por meio deste documento, eu, EDUARDO CÉSAR BACCARINI ALVES COSTA, diretor da ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO, autorizo a divulgação do nome desta Instituição, por ÉRICA SARSUR CÂMARA, na tese e em artigos e outros trabalhos acadêmicos relacionados à pesquisa de Doutorado em curso, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do PROF. DR. CHRISTIAN DEGACHE.

Belo Horizonte, 10 de abril de 2018.



Eduardo César Baccarini Alves Costa – Diretor

ESCOLA MUNICIPAL SENADOR LEVINDO COELHO
Dec. de Criação nº 5905/88
Dec. de Denominação nº 1984/71
AUT. FUNC. ENSINO FUNDAMENTAL
Port. SEE nº 274/78 - MG 18/08/78
Port. SEE nº 816/95 - MG 08/07/95
AUT. FUNC. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Port. SMED nº 207/2010 de 22/12/2010
Rua Caraça, 910 - Serra - Belo Horizonte - MG
CEP 30220-260 - Fone/Fax: 3277-6450
E-mail: emstc@pbh.gov.br

ANEXO C – LISTA COMPLETA DOS DESCRITORES DO CARAP QUE EMBASARAM A ETAPA DAS VISITAS (ETAPA 5)

Campo dos *saberes*:

K 3.1.2 Conhecer alguns exemplos de comunicação humana não linguística {gestual, mímica...}

K 7.1.1 Saber que a aprendizagem de uma língua é um processo longo e difícil

K 7.1.4 Saber °que não se pode jamais conhecer totalmente uma língua / que há sempre coisas que não se sabe e que se pode sempre melhorar progredir avançar°

K 7.2 Saber que se pode apoiar-se sobre as semelhanças (estruturais / discursivas / pragmáticas /) entre as línguas para aprender línguas

K 8.2 Saber que existem várias culturas mais ou menos diferentes

K 10.8 Dispor de referências que estruturam nosso conhecimento e nossa percepção °do mundo / das outras culturas° bem como nossas práticas sociais e comunicativas interculturais

K 10.8.1 Dispor de conhecimentos relativos às culturas °que são objeto de aprendizagens escolares / de outros alunos da classe / do ambiente próximo°

K 10.8.2 Conhecer determinados elementos que caracterizam a cultura própria em relação às outras culturas °que são objeto de aprendizagens escolares / de outros alunos da classe / do ambiente próximo°

K 11.3.2 Conhecer determinados elementos culturais que sua própria cultura emprestou a outras, bem como a história desses elementos

K 12.1 Saber que existem (ainda) uma grande pluralidade de culturas ao redor do mundo

K 13.2 Saber que podem existir °semelhanças / diferenças° entre culturas

K 13.2.1 Conhecer determinadas °semelhanças / diferenças° entre sua própria cultura e a dos outros

K 14 Saber que a identidade se constrói, entre outros, em referência a um ou mais pertencimento(s) °linguístico(s) / cultural(is)°

K 14.4 Saber que existem identidades °bi/pluriculturais / bi/plurilíngues°

Campo dos *saber-ser*:

A 1 Atenção - pelas °línguas / culturas / pessoas° "estrangeiras" - pela diversidade °linguística / cultural / humana° do ambiente - pela linguagem em geral - pela diversidade °linguística / cultural / humana° em geral [em si mesma]

A 1.1.1 Atenção aos sinais verbais e não verbais da comunicação

A 2 Sensibilidade °à existência de outras °línguas / culturas / pessoas° // à existência da diversidade das °línguas / culturas / pessoas° °°

A 2.2 Sensibilidade às diferenças °linguageiras / culturais°

A 2.3 Sensibilidade às semelhanças °linguageiras / culturais°

A 2.4 Estar sensível <ao mesmo tempo> às diferenças e às semelhanças entre °línguas / culturas° diferentes

A 3 Curiosidade / Interesse - por °línguas / culturas / pessoas° "estrangeiras" // contextos pluriculturais // a diversidade °linguística / cultural / humana° do ambiente // a diversidade °linguística / cultural / humana° em geral [em si mesma]°

A 3.2 Curiosidade pela descoberta do funcionamento °das línguas / das culturas° (/ a(s) sua(s) / as outras /)

A 3.2.1 Estar curioso (e desejoso) de compreender as semelhanças e diferenças entre sua °língua / cultura° e a °língua / cultura° alvo

A 4 Aceitação positiva °da diversidade °linguística / cultural° / do outro / do diferente°

A 4.1 Domínio de suas °resistências / reticências° em direção ao que é diferente °linguisticamente / culturalmente°

A 4.3.1 Aceitar que existem °sons <fonemas> / formas prosódicas e acentuais° diferentes das de sua própria língua

A 5 Abertura °à diversidade °das línguas / das pessoas / das culturas° do mundo / à diversidade em si [à diferença em si] [à alteridade]°

A 5.1 Empatia [Abertura] em relação à alteridade

A 5.2 Abertura em relação às pessoas alófonas (e suas línguas)

A 5.3 Abertura às °línguas / culturas°

A 5.3.3 Abertura ao não-familiar (linguístico ou cultural)

A 5.3.3.1 Estar aberto (e dominar suas próprias resistências eventuais) em direção ao que parece incompreensível e diferente

A 6 °Respeito / Estima° - das °línguas / culturas / pessoas° °"estrangeiras" / "diferentes"° - da diversidade °linguística / cultural / humana° do ambiente - da diversidade °linguística / cultural / humana° em si [em geral]

A 6.2 Atribuir valor aos [apreciar os] contatos °linguísticos / culturais°

A 7 Disponibilidade / motivação em relação à °diversidade / pluralidade° °linguística / cultural°

A 7.1 Disponibilidade para uma socialização °plurilíngue / pluricultural°

A 7.2 Disponibilité à s'engager dans la communication (verbale / non verbale) plurielle en suivant les conventions et rites appropriés au contexte

A 7.3 Estar preparado para enfrentar dificuldades ligadas às situações e interações °plurilíngues / pluriculturais°

A 7.3.1 Capacidade de enfrentar (com confiança) o que é °novo / estranho° °no comportamento °linguageiro / cultural° / nos valores culturais° de outrem

A 7.3.2 Estar preparado para assumir a ansiedade inerente às situações e interações °plurilíngues / pluriculturais°

A 7.3.3 Estar preparado para viver experiências °linguísticas / culturais° diferentes do que se esperava

A 8.5 Desejo de descobrir °outras línguas / outras culturas / outros povos°

A 8.6 °Vontade / Desejo° °de se engajar na comunicação com pessoas de diferentes culturas / de entrar em contato com outrem°

A 8.8 Vontade de aprender com outrem (°sua língua / sua cultura°)

A 9.1 Vontade de fazer perguntas sobre as °línguas / culturas°

A 11.1 °Estar disposto a tomar distância em relação à sua própria °língua / cultura° // olhar sua própria língua do exterior°°

A 12.1 Estar disposto a se distanciar da sua própria perspectiva cultural e estar vigilante em relação aos efeitos que ela pode ter sobre sua percepção dos fenômenos

A 13.4 Vontade de se confrontar a diversas formas °de perceber / de se expressar / de se comportar°

A 14 Ter confiança em si / Sentir-se à vontade

A 15.2 Sentir toda °língua / cultura° como um "objeto" acessível (que apresenta aspectos já conhecidos)

A 15.2.1 Sentimento (progressivo) de familiaridade com novas

A 16.1 Ser sensível °à complexidade / à diversidade° das relações que cada um mantém com °a linguagem / as línguas / as culturas°

A 16.5 Estar atento [vigilante] diante das possibilidades de °abertura / enriquecimento° cultural que pode ser gerado pelo contato com outra(s) °língua(s) / cultura(s)°

A 18 Motivação para aprender línguas (/ da escola / da família / estrangeiras / regionais / ...)

A 18.1 Atitude positiva em face da aprendizagem das línguas (e dos locutores que as falam)

A 18.1.3 Desejo de aprender outras línguas

A 18.1.4 Interessar-se pela aprendizagem posterior de outras línguas além daquelas cujo ensino é atualmente oferecido

Campo dos *saber-fazer*:

S 3.9 Saber comparar as culturas comunicativas

ANEXO D – LISTA COMPLETA DOS DESCRITORES DE RECURSOS DO CARAP QUE EMBASARAM A CONCEPÇÃO DAS ATIVIDADES DA ETAPA DE INTERCOMPREENSÃO

Campo dos saberes:

K 1 Conhecer alguns princípios de funcionamento das línguas

K 1.7 Ter conhecimentos de ordem linguística sobre uma língua específica (/ a língua materna / a língua da escola / as línguas estrangeiras / ...)

K 4.1 Saber que as línguas são ligadas entre elas por relações ditas "de parentesco" / saber que existem "famílias" de línguas

K 4.1.1 Conhecer algumas famílias de línguas e algumas línguas que as compõem

K 4.3 Conhecer determinados elementos da história das línguas (/ a origem de determinadas línguas / determinadas evoluções lexicais / determinadas evoluções fonológicas / ...)

K 6 Saber que existem semelhanças e diferenças entre °as línguas / as variedades linguísticas°

K 6.5 Saber que cada língua tem um sistema °fonético / fonológico° próprio

K 6.5.1 Saber que as línguas, do ponto de vista °de suas sonoridades / de seu sistema sonoro°, podem ser mais ou menos diferentes °°umas das outras / da °sua / suas° própria(s) língua(s)°°

K 6.6.2 Saber que a uma palavra do léxico de uma língua podem corresponder duas ou várias palavras em um outra língua

K 6.7 Saber que as palavras podem ser construídas de maneira diferente segundo as línguas

K 6.7.1 Saber que há maneiras diferentes de marcar °determinadas categorias / de expressar determinadas relações° {a concordância / o plural / a posse...}

K 6.9 Saber que existem diferenças de funcionamento nos sistemas de escrita

K 6.9.3 Saber que sonoridades próximas podem dar espaço para grafias completamente diferentes nas línguas diferentes

K 6.9.4 Saber que em um sistema alfabético as correspondências grafemas-fonemas são relações específicas de cada língua

K 7.2 Saber que se pode apoiar-se sobre as semelhanças (estruturais / discursivas / pragmáticas /) entre as línguas para aprender línguas

K 7.3 Saber que se pode aprender melhor se se tem uma atitude de aceitação em face das diferenças linguísticas

K 7.5.1 Conhecer algumas estratégias de aprendizagem e sua pertinência {escutar e repetir, copiar muitas vezes, traduzir, tentar construir enunciados ...}

Campo dos *saber-ser*:

A 1 Atenção - pelas °línguas / culturas / pessoas° "estrangeiras" - pela diversidade °linguística / cultural / humana° do ambiente - pela linguagem em geral - pela diversidade °linguística / cultural / humana° em geral [em si mesma]

A 1.1.2 °Considerar / apreender° fenômenos °linguageiros / culturais° como um objeto °de observação / de reflexão°

A 1.1.3 Atenção [dar atenção] aos aspectos formais °da linguagem e das línguas / das culturas°

A 2 Sensibilidade °à existência de outras °línguas / culturas / pessoas° // à existência da diversidade das °línguas / culturas / pessoas° °°

A 2.2 Sensibilidade às diferenças °linguageiras / culturais°

A 2.2.1.1 Estar sensível à diversidade dos °universos languageiros {formas sonoras, formas gráficas, organizações sintáticas, etc.} / universos culturais {modos à mesa, regras de circulação, etc.}°

A 2.3 Sensibilidade às semelhanças °linguageiras / culturais°

A 2.4 Estar sensível <ao mesmo tempo> às diferenças e às semelhanças entre °línguas / culturas° diferentes

A 3.2 Curiosidade pela descoberta do funcionamento °das línguas / das culturas° (/ a(s) sua(s) / as outras /)

A 3.2.1 Estar curioso (e desejoso) de compreender as semelhanças e diferenças entre sua °língua / cultura° e a °língua / cultura° alvo

A 4.1 Domínio de suas °resistências / reticências° em direção ao que é diferente °linguisticamente / culturalmente°

A 4.3 Aceitar que uma outra °língua / cultura° pode conter elementos diferentes da sua própria °língua / cultura°

A 4.3.1 Aceitar que existem °sons <fonemas> / formas prosódicas e acentuais° diferentes das de sua própria língua

A 4.3.2 Aceitar que existem signos e tipografias que diferem daqueles de sua própria língua {aspas, acentos, "ß" em alemão, etc.}

A 5 Abertura °à diversidade °das línguas / das pessoas / das culturas° do mundo / à diversidade em si [à diferença em si] [à alteridade]°°

A 5.3 Abertura às °línguas / culturas°

A 5.3.3.1 Estar aberto (e dominar suas próprias resistências eventuais) em direção ao que parece incompreensível e diferente

A 6 °Respeito / Estima° - das °línguas / culturas / pessoas° °"estrangeiras" / "diferentes"° - da diversidade °linguística / cultural / humana° do ambiente - da diversidade °linguística / cultural / humana° em si [em geral]

A 7 Disponibilidade / motivação em relação à °diversidade / pluralidade° °linguística / cultural°

A 7.5 Motivação para °estudar / comparar° o funcionamento das diferentes °línguas {estruturas, vocabulário, sistemas de escrita...} / culturas°

A 7.5.1 Motivação pela observação e pela análise dos fatos °de língua / de cultura° pouco ou não familiares

A 8.5 Desejo de descobrir °outras línguas / outras culturas / outros povos°

A 9 °Atitude crítica de questionamento / postura crítica° diante da linguagem / da cultura em geral

A 9.1 Vontade de fazer perguntas sobre as °línguas / culturas°

A 9.2.1 Considérer le fonctionnement des langues et de leurs différentes unités {phonèmes / mots / phrases / textes} comme des objets d'analyse et de réflexion

A 12.4 Disponibilidade para refletir sobre as diferenças entre °línguas / culturas° e sobre o caráter relativo de seu próprio sistema °linguístico / cultural°

A 12.4.1 Disponibilidade para tomar distância diante das semelhanças formais

A 14.3 Ter confiança em suas próprias capacidades diante das línguas (/ à sua análise / à sua utilização /)

A 14.3.1 Confiança em suas capacidades °de observação / de análise° de línguas não ou pouco familiares

A 15 Sentimento de familiaridade

A 15.1 Sentimento de familiaridade ligado às °semelhanças / proximidades° °entre línguas / entre culturas°

A 15.2 Sentir toda °língua / cultura° como um "objeto" acessível (que apresenta aspectos já conhecidos)

A 15.2.1 Sentimento (progressivo) de familiaridade com novas

A 16.5 Estar atento [vigilante] diante das possibilidades de °abertura / enriquecimento° cultural que pode ser gerado pelo contato com outra(s) °língua(s) / cultura(s)°

A 17.1 Estar sensível à(ao) °extensão / valor / interesse ° das competências °linguísticas / culturais° próprias

A 17.4 Confiança °em suas próprias capacidades de aprendizagem linguística / em suas capacidades para ampliar suas competências linguísticas próprias°

A 18 Motivação para aprender línguas (/ da escola / da família / estrangeiras / regionais / ...)

A 18.1 Atitude positiva em face da aprendizagem das línguas (e dos locutores que as falam)

A 18.1.3 Desejo de aprender outras línguas

A 18.1.4 Interessar-se pela aprendizagem posterior de outras línguas além daquelas cujo ensino é atualmente oferecido

A 19.1 Disponibilidade para modificar seus °conhecimentos / representações° em vista da aprendizagem das línguas quando eles se mostrarem pouco favoráveis à aprendizagem {preconceitos negativos}

A 19.2.1 Questionar-se sobre as estratégias de compreensão °adaptadas / específicas° diante de °uma língua / um código° desconhecido

Campo dos *saber-fazer*:

S 1 Saber °observar / analisar° °elementos linguísticos / fenômenos culturais° nas °línguas / culturas° mais ou menos familiares

S 1.1 °Saber utilizar / dominar° os processos °de observação / de análise (/ segmentar em elementos / classificá-los / relacioná-los /)°

S 1.1.1 Dominar um processo indutivo aplicado à análise de fenômenos °linguísticos / culturais°

S 1.1.2 Saber formular hipóteses em vista de uma análise de fenômenos °linguísticos / culturais°

S 1.1.3 Saber apoiar-se em uma °língua / cultura° conhecida para elaborar um processo de análise em uma outra °língua / cultura°

S 1.3.2 Se for o caso, saber estabelecer correspondências entre grafia e fonia

S 1.4.3 Ser capaz de acessar pelos menos parcialmente o sentido de um enunciado em uma língua pouco ou não conhecida a partir de uma localização das palavras e de uma análise da estrutura °sintática / morfossintática°

S 2 Saber °identificar [localizar]° °elementos linguísticos / fenômenos culturais° em °línguas / culturas° mais ou menos familiares

S 2.1 °Saber °identificar [localizar]° formas sonoras [saber reconhecer auditivamente]°

S 2.2.2 Saber °identificar [localizar]° na escrita °um morfema / uma palavra° de uma língua familiar ou não

S 2.4 Saber °identificar [localizar]° °categorias / funções / marcas° gramaticais {artigo, possessivo, gênero, marca temporal, marca do plural...}

S 2.5 Saber identificar línguas a partir da identificação de formas linguísticas

S 2.5.1 Saber identificar línguas a partir de indícios sonoros

S 2.5.2 Saber identificar línguas a partir de indícios gráficos

S 2.5.3 Saber identificar línguas a partir de °palavras conhecidas / expressões conhecidas°

S 2.5.4 Saber identificar línguas a partir de marcas gramaticais conhecidas

S 2.7 Saber identificar gêneros discursivos

S 3 Saber comparar os fenômenos °linguísticos / culturais° de °línguas / culturas° diferentes [Saber °perceber / estabelecer° a proximidade e a distância °linguísticas / culturais°]

S 3.1.1 Saber estabelecer relações de semelhança e diferença entre °as línguas / as culturas° a partir da °observação / análise / identificação / localização° de determinados elementos

S 3.1.2 Saber formular hipóteses sobre °a proximidade / a distância° linguística ou cultural

S 3.2 °Saber perceber a proximidade e a distância sonoras [saber discriminar auditivamente]°

S 3.2.4 Saber comparar as línguas a partir da escuta

S 3.3 Saber perceber a proximidade e a distância gráficas

S 3.3.1 Saber perceber as semelhanças e diferenças entre signos gráficos

S 3.4 Saber perceber a proximidade lexical

S 3.4.1 Saber perceber a proximidade lexical direta

S 3.5 Saber perceber uma semelhança global entre °duas / várias° línguas

S 3.6 Saber comparar as relações fonia-grafia entre as línguas

S 4.3 Saber expressar seus conhecimentos sobre as línguas

S 5 Saber utilizar os conhecimentos e competências das quais dispõe em uma língua para atividades °de compreensão / de produção° em uma outra língua

S 5.1 Saber construir °um conjunto de hipóteses / uma "gramática de hipóteses"° referente às correspondências ou não-correspondências entre as línguas

S 5.3 Saber efetuar transferências inter-línguas (/ transferências de identificação <que estabelecer uma relação entre um elemento identificado da langue familiar e um elemento a identificar da língua não familiar> / transferências de produção <atividade de produção linguageira em língua não familiar> /) de uma língua conhecida para uma língua não familiar

S 5.3.3 °Saber estabelecer regularidades gramaticais em língua não familiar a partir de regularidades gramaticais em língua familiar / saber efetuar transferências gramaticais (/ transferências de função /)°

S 5.6 Saber identificar suas próprias estratégias de leitura na primeira língua (L1) e aplicá-las na L2

S 7.1 Ser capaz de memorizar elementos não familiares

S 7.1.1 Ser capaz de memorizar elementos sonoros não familiares {elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palavras...}

S 7.1.2 Ser capaz de memorizar elementos gráficos não familiares {letras, ideogramas, palavras...}

S 7.2 Saber reproduzir elementos não familiares

S 7.2.1 Saber reproduzir elementos sonoros não familiares {elementos fonéticos simples, elementos prosódicos, palavras...}

S 7.2.2 Saber reproduzir elementos gráficos não familiares {letras, ideogramas, palavras...}

S 7.3 Saber tirar proveito, para a aprendizagem, de aquisições prévias relativas às línguas e culturas

S 7.3.2 Saber utilizar os conhecimentos e competências adquiridas em uma língua para aprender uma outra língua

S 7.4 Saber tirar proveito das transferências efetuadas (/ bem sucedidas / mal sucedidas /) de uma língua conhecida para uma outra língua para se apropriar dos elementos desta língua

S 7.5 Saber se apropriar de um sistema de correspondências e de não-correspondências entre as línguas que se conhece em diversos níveis

S 7.7.2 Saber aplicar conscientemente estratégias de aprendizagem

S 7.7.3 °Saber tirar proveito de experiências de aprendizagem anteriores quando de novas ocasiões de aprendizagem [Saber efetuar transferências de aprendizagem]°