



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES



Universidade de Brasília

CARLA CRISTINA CAMPOS BRASIL GUIMARÃES

*Moi-même : le narrateur -
D'ailleurs et de l'autre dans la littérature de jeunesse en classe*

BRASÍLIA

2020

CARLA CRISTINA CAMPOS BRASIL GUIMARÃES

Moi-même : le narrateur
D'ailleurs et de l'autre dans la littérature de jeunesse en classe

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, e na *École Supérieur du Professorat et de l'Éducation* na Universidade de Nantes como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em *Ingénierie de Formation*.

Orientadoras: Prof^a. Dr^a. Dora François e Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Magalhães dos Reis

BRASÍLIA

2020

CARLA CRISTINA CAMPOS BRASIL GUIMARÃES

Moi-même : le narrateur
D'ailleurs et de l'autre dans la littérature de jeunesse en classe

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura do Instituto de Letras, Universidade de Brasília e na *École Supérieur du Professorat et de l'Éducation* da Universidade de Nantes, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Literatura e em *Ingénierie de Formation en Contexte Internationaux*.

Aprovada em _____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

PRESIDENTES:

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis
Orientadora
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Dora François
Coorientadora
Universidade de Nantes

MEMBROS:

Profa. Dra. Filomena Martins
Membro Externo do Programa
Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Bruno Lebouvier
Membro Externo do Programa
Universidade de Nantes

SUPLENTE:

Prof. Dr. Sidney Barbosa
Membro Interno do Programa
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

À professora Glória, minha querida orientadora, que continua não poupando esforços em me guiar na caminhada da construção dos estudos literários!

À professora Dora François pela generosidade de me aceitar como orientanda, por acreditar que a literatura é possível e por acreditar no projeto do Mestrado Internacional entre as Universidade de Nantes, Aveiro e Brasília. Afinal, *amar, em tempos de ódio, é um ato revolucionário*. Muito obrigada!

À professora Filomena Martins e a toda Universidade de Aveiro, que participou deste Mestrado Internacional pelo apoio em ter aceitado compor a banca de defesa e pelas enormes contribuições durante este mestrado. A língua nos uniu, mas foi o trabalho pela educação que concretizou a importância deste trabalho.

Ao professor Bruno Lebouvier por aceitar participar desta banca e à Universidade de Nantes que me acolheu e acreditou em meu potencial e pelos ensinamentos que me auxiliaram a chegar ao fim deste ciclo.

Ao professor Sidney Barbosa pela generosidade em ter aceito contribuir com a banca de defesa.

Ao Instituto de Letras da Universidade de Brasília, em nome da sua Diretora Rozana Reigota, pelo apoio administrativo e financeiro a esta pesquisa.

« L'identité est certes faite de multiples appartenances mais elle est une et on la vit comme un tout.
Qu'une seule appartenance soit touchée et c'est toute la personne qui vibre. [...] La langue est
presque toujours une des appartenances les plus déterminantes. » Amin Maalouf

RESUMO

O objetivo desta dissertação é apresentar as possibilidades do trabalho com o texto literário e das narrativas de si, como instrumentos que podem contribuir para o acolhimento de crianças imigrantes nas escolas brasileiras. A partir de Paulo Freire (1996) e de Petit (2016) constataremos como a leitura além de ser uma prática que pode tocar os sujeitos em sua subjetividade auxiliará no estabelecimento de reflexões deles mesmos sobre a busca pelo que chamaremos de identidade do deslocamento, que represente a si. Tão importante quanto saber de onde veio é construir pontes com o lugar de chegada. Nesse sentido, o que chamaremos de sujeito-imigrante-narrador terá por meio da proposta de um atelier, intitulado *Moi-même: le narrateur*, a possibilidade de fazer reflexões sobre esses deslocamentos a partir da partilha com o outro. Este projeto apresentará aos professores uma proposta pedagógica que terá como principal finalidade a construção das narrativas do deslocamento, em que cada aluno terá espaço de contar sua própria história e ao contá-la de estabelecer vínculos com a professora e seus colegas à medida que compreende fazer parte de uma sociedade intercultural.

Palavras-chave: literatura infantil; biografia; imigrantes; identidade.

RÉSUMÉ

Le but de ce mémoire est de présenter les possibilités du travail avec le texte littéraire et les récits de vie, en tant qu'instruments pouvant contribuer à l'accueil des enfants immigrants dans les écoles brésiliennes. De Paulo Freire (1996) et Petit (2016), nous verrons comment la lecture, en plus d'être une pratique qui peut toucher les sujets dans leur subjectivité, aidera à établir leurs propres réflexions sur la recherche de ce que nous appellerons l'identité de déplacement. Aussi importants que de savoir d'où il vient est de construire de pont avec le lieu d'arrivée. En ce sens, ce que nous appellerons sujet-migrant-narrateur aura à travers la proposition d'un atelier, intitulé *Moi-même : le narrateur*, la possibilité de faire des réflexions sur ces déplacements à partir du partage avec l'autre. Ce projet présentera aux enseignants une proposition pédagogique ayant pour objectif principal la construction de récits du déplacement, dans laquelle chaque élève aura la possibilité de raconter sa propre histoire et de nouer des liens avec l'enseignant et ses collègues comme il l'entend partie d'une société interculturelle.

Mots-clés: littérature de jeunesse; récits de vie; migration ; identité.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I	14
CAPÍTULO II	28
2.1 O espaço cultural pais e filhos:	30
2.2 Sequência Éveil aux langues CM1:	35
2.3 Reflexão sobre as atividades: o caminho para um projeto independente.....	37
CAPÍTULO III.....	39
3.1 L'élaboration d'un récit.....	40
3.2 La quête d'un projet interculturel au Brésil.	42
3.3 Les activités	46
CONCLUSÃO	47
REFERÊNCIAS.....	48
ANEXOS.....	50
ANEXO A - L'histoire Quel radis ! Dis donc.....	50
ANEXO B - Schéma Narratif	53
ANEXO C - Moi -même le narrateur I	55
ANEXO D - Moi-même le narrateur II	57

INTRODUÇÃO

A proposta a ser desenvolvida nesta dissertação parte de um trabalho transdisciplinar entre a educação, a literatura e o ensino de língua estrangeira no âmbito do acordo entre as universidades de Aveiro, Nantes e Brasília, com o objetivo de ampliar o debate e apresentar possibilidades de confluência dessas áreas para o desenvolvimento das políticas de apoio ao trabalho com os imigrantes nas escolas brasileiras e nos mais diversos locais que possam contribuir para a inclusão dos mesmos.

Um dos primeiros fatores que será importante para esta pesquisa é a compreensão dos deslocamentos presentes na vida do sujeito imigrante, uma vez que eles se encontram em processo migratório, ou seja, estão entrando em um país diferente do seu, com uma cultura diferente da sua e que possui como língua oficial, uma língua diferente de sua língua materna. Nessas novas relações encontramos um campo vasto de estudo que irá permear esta dissertação, pois esses indivíduos trazem consigo representações de uma história, de uma língua e de uma cultura que determinam sua identidade, que a compõem e que são fundamentais para o processo de desenvolvimento de estratégias para a permanência deles na sociedade.

Nesse sentido, esses sujeitos estão cheios de diversas narrativas que o compõem. Narrativas que transitam entre esses espaços, o do aqui e o do ali, que falam *d'ailleurs*¹ e de *l'autre*² ou de *soi-même*³, logo, por que não abrir o diálogo à alteridade a partir desses encontros e escutar as histórias que essas pessoas têm a dizer? E como essas práticas de escuta podem auxiliar esse desenvolvimento? E, nesse contexto, como o ato de narrar, de falar de si pode colaborar para o ensino da língua em contexto escolar e para a inclusão desses atores na sociedade? Essas são algumas das questões que tentaremos responder ao longo deste trabalho.

Para tanto, este tema foi estudado a partir de uma perspectiva de construção cooperativa e colaborativa. Cooperativa pois trata-se de um trabalho que é resultado das inquietações dos indivíduos que o compõem, a saber: a pesquisadora e responsável por esta dissertação, os alunos e os professores responsáveis pelas demandas e pela condução das

1 allures (2019, tradução nossa)

2 O outro (2019, tradução nossa)

3 Si mesmo (2019, tradução nossa)

atividades, as orientadoras e a associação em que ocorreram as observações e intervenções que nos acolheu a AFaLaC – *association famille, langue et culture*⁴, que compreenderam o desenvolvimento de seus papéis de maneira ativa e participativa.

E ele é colaborativo por que todos esses agentes aqui apresentados compreendem que é a partir de uma perspectiva ativa mediada pela prática e das trocas provocadas por essas práticas que as reflexões aqui propostas podem nos trazer algumas pistas do trabalho com os alunos em contexto de imigração, seja na França, no caso da associação, por exemplo, seja no Brasil, no caso da pesquisadora e dos professores consultados.

Sendo assim, nesta pesquisa, compreenderemos como ativa uma perspectiva que vai privilegiar a compreensão, a interpretação e a criação do aluno, no lugar da repetição e reprodução que compõem a educação bancária citada por Paulo Freire (1996), em que o conhecimento é transferido do professor para o aluno. Portanto, a ênfase estaria na transformação significativa, antes que no observável, no descritível e na configuração estática.

Dentro desta perspectiva, os indivíduos se relacionariam a partir da interação social, e é aqui que entraria a maneira participativa. Como base temos a compreensão de Vygotsky (1984) que nos apresenta que a realidade se constitui a partir do outro e das relações sociais, e não pode ser entendida apenas como um fato existente em si, mas é um eterno devir entre a singularidade e as práticas coletivas. Para Freire (1996), o conhecimento dessa realidade não pode estar desvinculado das práticas pedagógicas. O ato de conhecimento inclui aproximação crítica da realidade concreta, reflexão, compreensão e ação como formas pretendidas da práxis.

Ademais, queremos acrescentar que se trata de um trabalho com foco nos indivíduos e em suas demandas, e que não pretende criar modelos fixos para serem reproduzidos que não leve em consideração todos os sujeitos, mas que se compromete a apresentar pistas que nos levem a ressignificar ou significar de outra maneira as estratégias excludentes para um viés que comporte estratégias inclusivas. Todos esses conceitos serão trabalhados posteriormente no desenrolar desta dissertação.

Nesse sentido, todos os aspectos aqui levantados partiram das discussões e das trocas de diversos olhares sobre os desafios do processo educativo, dentre tantas

⁴ AFaLac é uma associação família língua e cultura que nasceu do encontro de profissionais da assistência e da educação (uma fonoaudióloga, uma psiquiatra-terapeuta infantil, uma psicopedagoga-pesquisadora em Ciências da linguagem) em busca de respostas inovadoras e adaptadas às famílias migrantes das quais algumas crianças enfrentam dificuldades integração ou socialização com sede na cidade de Le Mans, na França.

possibilidades uma nova língua, por exemplo, aos indivíduos que se encontram em processos de busca identitária, seja por virem de outros países, seja por comporem um núcleo familiar diverso.

Dessa forma, todos os sujeitos tiveram participação nas construções aqui desenvolvidas, sendo assim o resultado desta pesquisa é, também, o resultado dessa colaboração, desses olhares e dessas perspectivas. Um outro elemento importante e que contribui para o ineditismo deste trabalho é a participação dos elementos: arte e cultura. Aqui representado pela literatura, que se propõe a apresentar-se como fio condutor que ligará essa teia, essa rede de possibilidades de um trabalho com o outro e pelo outro.

Sendo assim, os objetivos deste trabalho são, também, os de destacar os vínculos entre linguagem e auto representação, do compromisso com a formação e do engajamento na aprendizagem, por meio da demonstração de novas estratégias pedagógicas. De apresentar o aporte teórico do trabalho com a literatura, mais especificamente, com a literatura infantil como potencializadora das atividades em sala de aula. Além de identificar as principais dificuldades nas questões envolvidas na aprendizagem de língua para estrangeiros com pouca ou nenhuma escolarização; e o de apresentar algumas maneiras de entender o público da alfabetização em sua diversidade e complexidade; com a finalidade de propor novas perspectivas a partir das escutas dessas narrativas.

Para tanto, esta dissertação será dividida em três capítulos. O primeiro se dedicará a apresentar o quadro teórico, a ser considerado nas atividades com imigrantes, e como a literatura, a partir de uma perspectiva de uma didática da imaginação, poderá contribuir para o trabalho com esses elementos em sala de aula ou em contextos não formais de aprendizagem. Por isso, essa abordagem procura apresentar os contextos de modo que levemos em conta o plurilíngüismo como uma expressão das múltiplas afiliações que constituem a identidade dos indivíduos com o objetivo de compreendê-los em suas singularidades.

Ademais, no que se refere a perspectiva literária, ou seja, desde a questão do contar, da leitura e da escrita investigaremos como levar todos esses elementos em consideração na maneira de conceber abordagens pedagógicas deste trabalho, para que os indivíduos também possam ser reconhecidos como múltiplos e essa multiplicidade refere-se a compreensão do indivíduo em sua unicidade, mas também enquanto ser social.

É preciso propor uma reflexão que passe pelos deslocamentos vivenciados por eles e nesse sentido estaremos diante de novas possibilidades que fazem parte das afiliações ou identidades dos indivíduos. Nesse sentido, as pedagogias aqui propostas necessitam levar

todos esses elementos em consideração para que o processo de aprendizagem faça sentido, principalmente aos aprendizes. Propondo atividade que propiciem momentos em que eles se reconheçam enquanto plurilíngues e que possamos criar as condições necessárias para que possam assumir essa diversidade linguística, neles e em seu contexto, com o objetivo de estabelecer pontos de conexão entre si e a aprendizagem.

No segundo capítulo, o foco permanecerá na construção do *corpus*, ou seja, apresentaremos de maneira reflexiva como ocorreu o contato e a observação na AFaLac e de que maneira esse momento foi importante para o direcionamento das atividades que foram desenvolvidas. Ademais, é importante ressaltar que é através da linguagem, que transmitimos a nossa própria concepção de nós mesmos, da nossa classe social, das nossas relações sociais, a da nossa concepção do mundo etc.

Por isso, apresentaremos, também, uma reflexão sobre as representações dos professores que se apresenta como um importante contraponto para compreendermos como esses profissionais percebem seu trabalho. Dessa forma, exporemos, também, o escopo teórico dessas atividades bem como os dados coletados que nos auxiliaram na composição do terceiro capítulo desta dissertação.

No terceiro, e último capítulo, o objetivo é o de apresentar novas perspectivas, a partir dos dados já apresentados do trabalho com o narrar em sala de aula e de como, a partir de uma atividade que priorize a imaginação podemos apresentar diversas possibilidades para com o emprego em sala de aula do texto literário, partindo da partilha do sensível através de uma reflexão sobre os papéis dos professores e dos alunos, neste contexto.

Apresentaremos, nesse sentido, a proposta de uma maquete de um curso, composto por ateliês que deverão servir de base para o trabalho com crianças e adultos nas aulas de português para estrangeiros. Sairemos do mundo das ideias para o concreto a fim de investir na formação e na reflexão dos professores, pois, o aprendente deve ser encorajado e acompanhado na construção de sua representação de si mesmo como o locutor plurilíngue e pluricultural. Isso nos leva a colocar a aprendizagem e a construção do conhecimento em uma história à qual podemos dar sentido.

Para tanto, a criação dos ateliês, a serem desenvolvidos nas instituições brasileiras, serão de práticas pedagógicas, a fim de auxiliar na construção de sentidos sobre o trabalho com as crianças, e o de propor ateliês que apresentará atividades para crianças que possuem como objetivo de significar os papéis das crianças, de suas famílias e do ambiente de aprendizagem. Dessa forma, o objetivo de nossa pesquisa é, também, o de apresentar uma

estratégia pedagógica de narrativas autobiográficas, *moi-même : le narrateur*, e estudar sua conexão com o desenvolvimento de performances de aprendizagem.

CAPÍTULO I

No capítulo que segue apresentaremos o arcabouço teórico que embasará o trabalho desenvolvido nesta dissertação. É importante compreendermos o papel da educação no centro dessas questões, bem como o desenvolvimento de teorias que propiciem um cenário fecundo para as ações que se relacionam com o lugar desses novos indivíduos que fazem parte das novas sociedades.

Do ponto de vista teórico nosso objetivo será o de apresentar reflexões e proposta socio didáticas que nos possibilitaram construir pontes entre a educação e o desenvolvimento de novas perspectivas do plurilinguismo, que são os conceitos base para o trabalho em um cenário de diversidade linguística. Começemos pelo plurilinguismo, mas o que é o plurilinguismo?

Internacionalmente existe um padrão que se propõe a tentar definir a proficiência de um idioma, que é o Quadro Europeu Comum de Referências (QECR), em termos gerais o referido quadro supre algumas necessidades básicas de categorização das competências linguísticas que compõem o desenvolvimento de cada idioma, mas como dito em sua própria denominação, ele é apenas um quadro que nos apresenta alguns padrões. Apesar de ele ser um dos pontos iniciais para diversos trabalhos sobre o ensino de língua e para tratar do plurilinguismo, não o utilizaremos nesta pesquisa, pois ele não consegue transpor a problemática de lidar com questões plurilíngues, uma vez que não propõe reflexões, mas apenas categorizações.

É preciso compreendermos que o conceito de plurilinguismo, também está ligado ao ensino de línguas estrangeiras, mas difere de outros conceitos como o de multilinguismo. Uma vez que este se refere basicamente à oferta de diferentes línguas estrangeiras para a aprendizagem e ao processo de motivação dos alunos para a aprendizagem de diferentes línguas, ao passo que o plurilinguismo não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura. Segundo o seguinte documento:

A competência plurilíngue e pluricultural refere-se à habilidade de usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas (CONSELHO da EUROPA, 2001, p. 168).

Sobre o assunto, Gonçalves e Andrade (2007, p. 64), argumentam que desenvolver a competência plurilíngue é valorizar a construção da identidade através do contato com outras línguas e culturas pela promoção de uma educação para a cidadania de abertura e respeito pela diferença. E é por essa ligação que começaremos tratando pelo conceito de plurilinguismo que irá nos auxiliar a nos conectar com outros conceitos, também importantes, para trabalharmos a inclusão dos alunos imigrantes ou que venham de um núcleo familiar de outros países. Essa imagem é importante, pois, a questão da imigração não pode ser vista apenas de maneira direta, ou seja, um único indivíduo que é de origem estrangeira, uma vez que eles muitas vezes veem com suas famílias e/ou constituem famílias e esses filhos, por exemplo, também se sentem tocados por comporem essa construção familiar .

Dessa forma, alguns pontos apresentados pelas autoras são importantes. O primeiro deles é a relação que elas estabelecem do contato com outras vivências e outros modos de ser e estar na vida promovem o enriquecimento humano e fomentam uma maior abertura de espírito. Essas conexões nos demonstram a complexidade com a qual esses indivíduos se encontram e, também, a multiplicidade que os professores ao lidarem com esse cenário precisa considerar. Uma vez que, essa construção identitária, deve ser pensada a partir de uma construção em que a competência plurilíngue e intercultural conduza à compreensão e aceitação de outras maneiras de pensar, de encarar a realidade e de agir.

Assim, a competência plurilíngue poderá designar a habilidade de cada falante em ativar capacidades e conhecimentos que possui, ou seja, diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe, de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua, conforme argumentam as autoras:

esta competência é relativamente autônoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais (GONÇALVES e ANDRADE, 2007, p. 66).

Nesse sentido, estamos diante de indivíduos que possuem um repertório linguístico vasto e que deve ser considerado quando tratarmos dos recursos pedagógicos a serem desenvolvidos em sala de aula. As autoras revelam, também, quatro dimensões que compõem a competência plurilíngue, são elas: socio afetiva; gestão dos repertórios linguístico-

comunicativos; gestão dos repertórios de aprendizagem; e a gestão de interação (GONÇALVES E ANDRADE, 2007, p. 66).

Essas dimensões são importantes para que possamos compreender que todas as gestões às quais elas referem-se estão ligadas ao desenvolvimento da língua dentro de um contexto social, e que ao levantar o aspecto socio afetivo elas, também, estabelecem uma ligação entre o olhar dos indivíduos inseridos em uma nova sociedade e a relevância afetiva dessas relações. Elas tem por objetivo trabalhar as experiências que cada indivíduo tem com o pensamento, a partir das quais cada singularidade irá experimentar suas próprias questões, que poderão confrontar-se com sua maneira de viver, passando para um processo de criação de saberes afetivos, pois são frutos de um processo afetivo entre os indivíduos. Dessa forma, em meio a essa pluralidade de sentidos as autoras destacam estratégias que podem auxiliar os aprendizes a desenvolvê-la:

(...) construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através de uma mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas (GONÇALVES e ANDRADE, 2007, p. 70).

Assim, a função do professor passa a ser não só ensinar, no sentido de construção de conhecimento, uma língua particular, por exemplo, mas de apresentar possibilidades para a construção e o desenvolvimento da competência plurilíngue, respeitando, valorizando e incluindo outras línguas na sua prática curricular. Ademais, Fontão (2011, p. 4) ao afirmar, que o plurilinguismo decorre direta ou indiretamente das competências de intercompreensão e de comunicação intercultural vai respaldar a emergência da necessidade de compreender os processos educacionais a partir dos indivíduos. Nesse sentido, esse conceito terá sentido, sobretudo, na necessidade de dar resposta à diversidade linguística e cultural de um país e de comunicar eficazmente numa sociedade que é, cada vez mais, plurilíngue.

Dessa forma o plurilinguismo, segundo o autor acima admite uma dimensão intercultural que, na prática, se traduz pela interação e/ou mediação sócio comunicativa. Essa dimensão é o ponto de partida dos nossos estudos, pois, consideraremos como fundamental a compreensão de que a escola inclusiva que se encontra nos documentos oficiais dos governos tanto do Brasil, quanto da França só podem ser concretizadas se integramos a dimensão intercultural que as compõem.

Desse modo, a educação em matéria de línguas constitui-se, sobretudo, como um espaço privilegiado de objetivos políticos consignados para a cidadania democrática

(FONTÃO, 2011, p. 5). Essa definição de plurilinguismo acentua o fato de que a experiência pessoal de um indivíduo, no seu contexto cultural, se expande para a sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade, nas trocas quotidianas) ou por experiência direta.

Essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados. Ao contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas, bem como a compreensão de como as línguas em questão se inter-relacionam e interagem (FONTÃO, 2011, p. 5).

A partir dessas discussões podemos estabelecer um elo entre o universo em que os indivíduos plurilíngues se encontram com a cultura a qual eles estão expostos e a qual eles fizeram parte de modo que possamos compreender os processos de interrelação entre as línguas e as culturas. De tal maneira, que essas relações se tornam fatores determinantes na construção da identidade dos indivíduos que se encontra inserido na sociedade.

La langue va constituer un élément essentiel de cette enveloppe psychique comme filtre qui détermine un dehors par rapport à un dedans. C'est une ligne de séparation, une enveloppe, une frontière, évidemment perméable. En situation migratoire, les parentes doivent redéfinir les frontières de leur monde, de leurs identifications, de ce qui fonde leur moi et le non-moi. (LECLAIRE e LEMATTRE, 2015, p. 47)⁵

Nessa nova configuração como vemos na citação acima é preciso que compreendamos os papéis dos diversos atores presentes, que contribuíram para essas novas reconfigurações. Entre a língua e a cultura, está a família que apesar de não está inserida no processo de aprendizagem. E é a partir dela e, também, por meio dela que as relações possuem um cenário fecundo de partilha.

Les enfants de migrants n'ont souvent pas vécu le voyage migratoire ; ils portent pourtant en eux le vécu de leurs parents. Grandir dans une famille pour laquelle l'espace se partage entre un ici et un là-bas et le temps entre un avant et un après n'est pas sans risque. Plongés dans un monde inconnu que leurs parentes peinent à leur décrypter, certains établissent, pour se protéger, un clivage entre les mondes ; d'autres s'enferment dans le silence. (LECLAIRE e LEMATTRE, 2015, p. 48)⁶

⁵ A língua constituirá um elemento essencial desse envelope psíquico como filtro que determina um exterior em relação a um interior. É uma linha de separação, um envelope, uma fronteira, obviamente permeável. Numa situação migratória, os pais devem redefinir os limites de seu mundo, de suas identificações, do que fundamenta seu eu e do não-eu. (LECLAIRE e LEMATTRE, 2015, p. 47, tradução nossa)

⁶ Os filhos de mulheres migrantes muitas vezes não viveram a jornada migratória; todavia, eles carregam neles a experiência de seus pais. Crescer em uma família para a qual o espaço é compartilhado entre um aqui e outro ali e o tempo entre um antes e um depois não é isento de riscos. Mergulhado em um mundo desconhecido que

Como podemos ver na citação acima, ao mesmo tempo que a família pode constituir uma base importante para o desenvolvimento das crianças que fazem parte dos movimentos migratórios, ela pode, também, ser uma barreira para as diversas configurações que se apresentam em contato com um novo país, uma nova língua e uma nova cultura. Uma barreira, pois, diversas vezes a busca por um novo país pode trazer dúvidas e inquietações próprias do núcleo familiar que se relacionam com as expectativas de um recomeço que colocará os indivíduos, primeiramente, sobre o seu lugar, e em um segundo momento sobre o “eu” na busca por estabelecer seus sentimentos. Como nenhum desses movimentos, seja de reflexão ou de inflexão dessas populações, é feito de maneira simples, o que ocorre muitas vezes é o silenciamento, uma volta para si mesmo como tentativa de se reconstituir ou apenas de sobreviver.

Nesse sentido, compreender o universo plurilíngue em que esses indivíduos estão algumas vezes imersos a partir de uma perspectiva intercultural é importante para que consigamos partir para uma busca por uma didática do plurilinguismo, que terá como principal objetivo alinhar esses atores de maneira que possamos desenvolver suas demandas por meio de disciplinas que privilegiem uma abordagem transversal, ou seja, partindo da percepção de que a transversalidade é uma teia de possibilidades em que as disciplinas se entrelaçam de maneira representativa e dando sentido as diversas áreas de conhecimento de maneira que os agentes sejam, também, corresponsáveis pela aprendizagem. Para tanto, como estabelecer a didática do plurilinguismo? Nesse trecho de Candelier e Castelotti teremos algumas pistas:

Nous considérerons ici que la réflexion et la pratique didactiques concernent l'ensemble des mesures conçues et mises en œuvre dans le but de favoriser des apprentissages. Cette conception relativement large nous amène à y inclure toute une gamme de choix, qu'ils concernent les individus ou les sociétés, les buts visés ou les moyens mis en œuvre. Pour ce qui est des langues, il s'agira de décisions concernant tout aussi bien les finalités ou les organisations curriculaires (domaine qui est aussi celui des politiques linguistiques) que les compétences que l'on cherche à développer, les processus d'apprentissage que l'on vise à favoriser, les activités et matériaux que l'on retient pour tenter d'y parvenir. Le tout devant s'effectuer, selon nous, en fonction des caractéristiques particulières des contextes sociolinguistiques considérés. La distinction que nous venons d'établir entre divers niveaux composant la globalité de la didactique nous sera utile plus loin lorsqu'il s'agira de définir la didactique du plurilinguisme. ⁷ (CANDELIER e CASTELOTTI, 2013, p. 180)

seus pais estão lutando para decifrar, alguns estabelecem, para se proteger, uma clivagem entre os mundos; outros se calaram em silêncio. (LECLAIRE e LEMATTRE, 2015, p. 48, tradução nossa)

⁷ Nós consideraremos aqui que a reflexão e prática didática dizem respeito a todas as medidas concebidas e implementadas para promover a aprendizagem. Essa concepção relativamente ampla nos leva a incluir toda

Estamos diante da sintetização do que trabalhamos até o momento nesta dissertação: a compreensão que o processo didático deve ser concebido a partir da reflexão das singularidades em que os indivíduos estão inseridos, partindo da caracterização dos contextos sociolinguísticos em que se encontram inseridos.

Ademais, é necessário começar a avaliar as disciplinas/cursos a partir de uma perspectiva que demonstre as características particulares de cada uma e de que forma essas características podem ser trabalhadas com outros eixos de maneira a privilegiar seus contextos sociolinguísticos, ou seja, o objetivo é dar sentido ao processo de aprendizagem de modo que ele integre em si componentes sociais e culturais que compõem a identidade desse indivíduo. Afinal, é preciso que eles se reconheçam, também, como sujeitos ativos e que se encontrem no processo enquanto cidadãos.

Nesse sentido, vamos apresentar mais um conceito que vem sendo trabalhado na França há alguns anos, mas que ainda não chegou no centro das discussões no Brasil, o conceito de *allophone*, conforme as pesquisas que foram realizadas com alguns professores e coordenadores atuantes nas instituições escolares brasileiras. Através de um questionário⁸ buscamos mapear como os professores brasileiros estão envolvidos com a seguinte problemática: o acolhimento aos alunos imigrantes ou que possuem pais em situação de deslocamento, pois esses possuem diferentes línguas em seu círculo, logo, estão expostos diretamente a diferentes culturas.

Nesses termos, perguntamos quais eram os cargos de cada colaborador, ou seja, se eles estavam em sala de aula, se sim, trabalhando com quais idades, por exemplo, e há quanto tempo são professores. A finalidade era determinar um *corpus* para nossas pesquisas, ou seja, apresentar qual era nosso público e de que lugar eles falavam. O resultado foi a participação de 15 professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, em Brasília, a grande maioria (14) está em sala de aula trabalhando com o ensino fundamental e ensino médio. E a maioria (12) trabalha há mais de 5 anos como professores.

uma série de escolhas, sejam elas relativas a indivíduos ou sociedades, aos objetivos perseguidos ou aos meios implementados. No que diz respeito às línguas, estas serão decisões relativas a objetivos ou organizações curriculares (que é também o domínio das políticas linguísticas), bem como as competências que estamos a tentar desenvolver, os processos de aprendizagem que nós pretendemos promover, as atividades e materiais que são retidos para tentar alcançar isso. Em nossa opinião, isso deve ser feito de acordo com as características particulares dos contextos sociolinguísticos considerados. A distinção que acabamos de estabelecer entre os vários níveis que compõem a didática como um todo nos será útil mais tarde quando trataremos de definir a didática do plurilinguismo. (CANDELIER e CASTELOTTI, 2013, p. 180, tradução nossa)

⁸ acessar https://docs.google.com/forms/d/1_kycwALf3CO65MZDLGU_Fdxy7PqQjcTb6wMHLh28mqg/edit

Determinado como esses atores se configuram dentro deste questionário, passamos para as questões de ordem metodológica e pedagógica. A decisão inicial foi trabalhar com o conceito de *allophone*⁹, essa escolha foi pautada, como dito anteriormente, a partir das recentes discussões estabelecidas na França que se relacionam a necessidade de se pensar a inclusão desses alunos, principalmente, no contexto escolar. Apesar de ser um conceito novo e ainda não está se discutindo no Brasil compreendemos que devido aos novos fluxos migratórios, principalmente, nos casos dos recentemente chegados de países como a Venezuela e Haiti tendem a ser objeto de estudos.

A constatação acima foi um dos resultados de nosso questionário. Fizemos a seguinte pergunta: Durante sua graduação, você já ouviu falar de alunos *allophones*? Ou já teve alguma formação continuada que trabalhasse esse conceito? O objetivo era saber se esses professores tivessem algum tipo de formação nesse sentido. Em relação às respostas, é importante ressaltar que só era possível escolher apenas uma opção, dentre elas:

Sim, na graduação.

Sim, em outras formações.

Não, mas sei do que se trata.

Não e não tenho ideia do que se trata.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Sim, na graduação. 6,7%

Sim, em outras formações. 6,7%

Não, mas sei do que se trata. 26,7%

Não e não tenho ideia do que se trata. 60,0%

O que podemos destacar dentro do cenário apresentado é que a grande maioria (60%), desconhece o que esse conceito representa e não tiveram uma formação que propiciasse o encontro com essa problemática, tendo em vista que apenas um participante escolheu a opção de que teve contato com o conceito em sua graduação. Por isso, consideramos importante o trabalho com essa perspectiva, nesta dissertação, com a finalidade de contribuir com o campo

⁹ Termo que indica na sociolinguística, um alofone é um indivíduo que, num determinado território, tem a sua primeira língua uma outra língua que não a língua ou as línguas oficiais do país que reside.

de conhecimento daqueles profissionais que atuam em sala de aula no Brasil. Começaremos, então, do início: o que é a palavra *allophone*? Segundo, Cherqui e Peutot (2015):

Le mot allophone (du grec, allos, « autre » et phonein, émettre un son, parler) lui-même est récent dans le vocabulaire utilisé par l'école, et son emploi dans les circulaires a pu étonner. Selon le Larousse, c'est un mot né au Canada (d'autres disent un québécoisisme) « se dit de quelqu'un qui a une autre langue maternelle que l'anglais ou le français ». Dans le contexte de l'école française, l'allophone désigne celui qui n'a pas pour langue première (ou maternelle) le français, et qui apprend le français comme langue seconde. Ainsi, les allophones peuvent-ils être aussi des élèves qui usent dans le contexte familial d'une (ou plusieurs) autre (s) langue (s).¹⁰ (CHERQUI e PEUTOT, 2015, p. 11)

Dentro da atual perspectiva na qual o Brasil está inserido, em que recebe cada vez mais imigrantes de diversas nacionalidades, compreendemos a importância de direcionarmos um novo olhar a esses alunos. Eles que chegam às escolas brasileiras e nos apresentam novos paradigmas, dentre eles a importância de responder alguns questionamentos, como o porquê aprender? Pois é preciso que as ligações que esses alunos irão estabelecer com as novas escolas tenham, também, outros sentidos. Dessa forma, esses alunos conseguirão compreender a importância da aprendizagem dentro dos limites que o cercam. O objetivo será o de possibilitar a partilha entre os alunos e os professores através da proposta de uma pedagogia reflexiva, baseada nos preceitos de Paulo freire (2002):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2002, p. 21)

Dessa forma, a noção da compreensão de que enquanto educadores temos a função de criar possibilidades de aprendizagem, que possibilitem aos nossos alunos a construção de seus conhecimentos é importantíssima para que possamos compreendê-los enquanto indivíduos autônomos que devem ser priorizados no processo educacional. Sendo assim, é preciso dar voz a esses alunos de modo que seja possível trabalhar a partir de suas narrativas, suas experiências e seus contatos com as outras línguas e com outros universos, uma vez que

¹⁰ A palavra *allophone* (do grego, allos, “outro” e telefone, para emitir um som, fala) é recente no vocabulário usado pela escola, e seu uso em circulares poderia ser surpreendente. Segundo o Larousse, é uma palavra nascida no Canadá (outros dizem um Quebecoise) “é dito de alguém que tem outra língua materna do que inglês ou francês”. No contexto da escola francesa, o *allophone* é aquele que não tem francês como primeira língua (ou língua materna), e quem aprende francês como segunda língua. Assim, os *allophones* também podem ser alunos que usam no contexto familiar uma (ou mais) língua (s). (CHERQUI e PEUTOT, 2015, p. 11, tradução nossa)

cada elemento faz parte de suas construções identitárias. Essas perspectivas buscam sempre de maneira geral a inclusão, como nos coloca Goï (2005):

L'inclusion scolaire vise donc à faire évoluer les systèmes éducatifs et les pratiques des acteurs, prenant en compte la singularité des parcours des élèves, tout en élaborant des dispositifs collectifs où la diversité est accueillie et mobilisée, dans un objectif commun.¹¹ (GOÏ, 2005, p. 30)

Nesse sentido, a importância de desenvolver este conceito, *allophone* é, também, a de voltar a atenção dos professores e pesquisadores, para as crianças estrangeiras que adentram o Brasil e são encaminhadas para as escolas. Muitas vezes elas ainda serão alfabetizadas, mas, a partir de meu questionário, apresentado anteriormente, alguns professores não possuem uma reflexão mais atenta e colaborativa, no sentido de envolver os diversos atores, que possa auxiliá-los a acolher essas crianças e a desenvolver ferramentas pedagógicas que possam mediar esse processo de deslocamento que elas passam, bem como a construção de suas identidades em meio a necessidade de se verem como partes da sociedade do país que as acolheu.

Tomemos então como base os recentes estudos de acolhimento dos alunos *allophones* nas escolas francesas. Primeiramente, é importante ressaltar que há mais de um século a França acolhe alunos estrangeiros e em sua maioria não francófonos¹². As discussões começaram a tomar um lado um pouco mais institucional e a fazer parte dos programas educacionais em meados dos anos 80, durante todo o processo foi se considerado diversos fatores que tinham como principal objetivo compreender esse novo fenômeno passando por diversas categorias como *élèves de nationalité étrangère*¹³, *primo-arrivants*¹⁴, *enfants de migrants*¹⁵, *nouvellement arrivés*¹⁶ e *non-francophone*¹⁷. Até que em 2012 surge a definição *élève allophone*¹⁸. Segundo Goï (2015):

La définition « élèves allophones » s'efforce de prendre en compte à la fois le parcours migratoire des enfants (« élèves nouveaux arrivants ») et les dimensions langagières et linguistiques en jeu dans les dynamiques scolaires. Apparaît ainsi un terme nouveau : « allophone ». Cette appellation est largement usitée en sciences

¹¹ A educação inclusiva visa, portanto, mudar os sistemas e práticas educacionais dos atores, levando em conta a singularidade das trajetórias dos alunos, desenvolvendo arranjos coletivos onde a diversidade é acolhida e mobilizada, com um objetivo comum. (GOI, 2015, p.30, tradução nossa)

¹² http://dcalin.fr/textoff/elevés_etrangers_1986.html

¹³ aluno de nacionalidade estrangeira

¹⁴ chegaram primeiro (2019, tradução nossa)

¹⁵ crianças migrantes (2019, tradução nossa)

¹⁶ recém-chegados (2019, tradução nossa)

¹⁷ não-francófonos (2019, tradução nossa)

¹⁸ aluno *allophone* (2019, tradução nossa)

du langage ou en didactique des langues comme dans le champ de l'éducation ou celui des contextes migratoires. [...] I y a ainsi un renversement de considération, car cette nomination présuppose des compétences dans des langues autres que le français. Ce faisant, elle reconnaît implicitement la valeur accordée ou à accordée à ces langues et implique que les compétences ou acquis de l'élève allophone sont une ressource (et non un frein) sur laquelle les élèves et les enseignants vont pouvoir s'appuyer en vue de l'appropriation de la langue de scolarisation.¹⁹ (GOÏ, 2015, p. 28-29)

Nesse sentido, essa nova categoria traz alguns avanços importantes para esta dissertação. O principal é o objetivo de inclusão que não buscar excluir, mas colocar em evidência a noção da construção de um grupo marcado não pela homogeneização, mas pelo respeito à diferença. Em que é preciso compreender a história da criança, compreender que a construção de sua identidade é singular, pois, está ligada a noção de deslocamento e compreender a importância do aspecto cultural e social que essa criança se encontra.

Essa é a importância de fazer a reflexão a partir de uma categoria. De uma maneira, ela coloca em evidência essa situação, mas também nos proporciona a abertura para novos questionamentos. Cada indivíduo em situação de imigração será diferente do outro de acordo com o país que eles se deslocaram e, principalmente, em que país eles se encontram. Por isso, as experiências vivenciadas na França servem como ponto de partida para novas problemáticas que estão relacionadas com o contexto de aprendizado no Brasil, uma vez que, desde o acesso dessas crianças às escolas, passando pelo sistema de educação e os conteúdos temos realidades diferentes entre a ponte que propomos entre França e Brasil. No entanto, algumas questões importantes que já foram postas no contexto francês serão relevantes para o desenvolvimento desses alunos no contexto brasileiro. São elas: Quantos anos essas crianças possuem? E aqui nos permitimos fazer uma pequena explicação.

Dessa forma, é importante ressaltar que o foco dessa dissertação é o trabalho com as crianças, pois, é esse o contexto de observação na França, em Nantes, com a AFaLac. No entanto, isso não impede que essas discussões sejam, também, direcionadas para o trabalho com adultos, por exemplo. O objetivo aqui é apresentarmos um ponto de partida. Em relação as questões mencionadas acima, outro ponto importante é saber se esses alunos já estiveram na escola. Ou seja, se eles já frequentaram outras escolas, que conteúdos foram trabalhados e de

¹⁹ A definição de “alunos *allophones*” esforça-se para levar em conta tanto a trajetória migratória das crianças (“alunos recém-chegados”) como as dimensões do idioma e linguísticas que estão em jogo na dinâmica escolar. Assim aparece um novo termo: *allophone*. Este termo é amplamente utilizado na ciência da linguagem ou na didática da linguagem, como no campo da educação ou nos contextos de migração. [...] Há uma inversão de consideração porque esta nomeação pressupõe habilidades em outras línguas que não o francês. Ao fazê-lo, reconhece implicitamente o valor dado a estas línguas e implica que as competências ou aptidões do aluno *allophone* são um recurso (e não um freio) em que os alunos e professores poderão utilizar para a apropriação da língua de escolarização. (GOI, 2015, p. 28-29, tradução nossa)

que maneira. O objetivo é o de conseguir estabelecer pontes para que o processo de ruptura da nova escola, da nova língua e de uma nova cidade não seja tão traumático para esses indivíduos.

Mostra-se necessário ainda levar em consideração quais línguas eles falam. Dentro do contexto plurilíngue, já tratado nessa dissertação, essa informação vai nos dar pistas para as propostas pedagógicas que serão implementadas pelos professores, além de ser fundamental no estabelecimento de pontos de contato com o novo idioma que será trabalhado em sala de aula. Por último, e a questão que envolve todas as outras e que está direcionada ao trabalho do professor, de que maneira os conhecimentos anteriores dos alunos podem nos auxiliar no desenvolvimento das novas aprendizagens?

A organização da escola (coordenação, administração e estrutura) deve reconhecer as especificações de cada aluno estrangeiro, e encontrar maneiras de que essas especificidades componham o processo de aprendizagem. Esse ponto é importante, pois, ao propormos novas reflexões e novas propostas pedagógicas é com o objetivo de fazer dos espaços de construção de conhecimento coletivo em que através da construção de projetos que possibilitem a organização de um trabalho cooperativo entre os alunos e o professor. De maneira que a condução do projeto permita a cada um progredir em seu ritmo em que ocorre a troca de experiências e uma abertura para as diversas culturas presentes na sala de aula. Como nos apresenta Goi (2015):

Ainsi, chaque élève est pris en compte à la fois dans sa globalité et sa singularité. La pluralité des parcours et la manière particulière dont ceux-ci sont investis par les élèves et soutenus par les enseignants sont reconnus. Chacun étant au final « divers » ou « différent » de son voisin, mais partageant aussi des dimensions communes, la différenciation pédagogique devient didactiquement opératoire sans être stigmatisante et est garante de l'équité entre les élèves.²⁰ (GOI, 2015, p. 33)

Partindo dessa perspectiva da inclusão, a partir das indicações que nos mostram a necessidade de apresentar novas alternativas sobre o trabalho com as crianças imigrantes no Brasil, mais uma pergunta aparece nesse contexto: como? A partir das reflexões aqui apresentadas desenvolvemos um terceiro elemento que terá como função demonstrar novas perspectivas pedagógicas para o trabalho em sala de aula: a literatura.

²⁰ Assim, cada aluno é levado em consideração tanto em sua totalidade como em sua singularidade. A pluralidade dos percursos e a maneira particular como estes são reconhecidos pelos alunos e apoiados pelos professores. Cada ser é, por fim, “diverso” ou “diferente” do seu vizinho, mas compartilhando dimensões comuns, a diferenciação pedagógica torna-se didaticamente operativa sem ser estigmatizante e garante a equidade entre os alunos. (GOI, 2015, p. 33, tradução nossa)

Os motivos que trazem a literatura para essa dissertação são inúmeros, mas iremos nos basear a partir de duas perspectivas: a primeira é o fato de que se trata de um componente disciplinar tanto na França quanto no Brasil, o que nos apresentará contrapontos interessantes entre as duas abordagens; e o segundo aspecto importante é o elemento cultural, mais especificamente, a arte que trabalha mais diretamente com algumas questões que vêm se mostrando fundamentais para o trabalho com crianças imigrantes, a alteridade.

E quando a literatura ocupa esse espaço? De acordo com Todorov (1975, p. 27) “[...] a literatura, sabemos, existe precisamente enquanto esforço de dizer o que a linguagem comum não diz ou não pode dizer”. E mais recentemente o autor afirma (TODOROV, 2003, p. 53): “A Literatura é, e não pode ser outra coisa, senão uma espécie de extensão e de aplicação de certas propriedades da Linguagem”.

Nesse sentido, ela apresenta-se como um dos contrapontos necessários para o trabalho com o desenvolvimento das crianças *allophones*, que em função dos diferentes deslocamentos, seja físico ou emocional, são colocadas nesse limiar do ser e pertencer a uma nova sociedade. E a partir desse processo é por meio da literatura que conseguiremos acessar esses lugares proporcionando uma partilha, uma troca por meio das histórias dos livros e das histórias dos alunos e das famílias.

Para Todorov (2010), a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos. Dessa forma, se focarmos o ensino da literatura no estudo das obras literárias, poderíamos ir além, encontrando um “sentido” que nos permitirá compreender melhor o homem e o mundo, e suas relações. E a partir desse momento descobrir uma beleza que enriquecesse sua existência.

Uma vez que compreendemos que as contradições da vida estão colocadas entre a literatura e o mundo e que a literatura tem como papel principal o de iluminar essas contradições, compreenderemos seu papel em estabelecer os vínculos entre a escola, os professores e os alunos *allophones*. Nesse sentido, o papel da literatura será importante pois “percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciaram, mas que a ficção reconhece em seus detalhes” (COMPAGNON, 2009, p.50). É como nos apresenta Petit (2016):

Les enfants et les adolescents ne lisent pas parce que cela va éventuellement les aider dans leur parcours scolaire ou pour devenir de bons citoyens. Quand ils ouvrent un livre, ils le font parce qu'ils ont besoin de cette autre dimension dont parle Candido. Parce qu'ils sont curieux, inquiets, joueurs et poétiques. Parce qu'ils sont en quête d'échos de ce qu'ils ressentent en eux de façon confuse et indicible, et que les livres donnent forme à des désirs ou des craintes qu'ils croyaient être seuls à connaître. Parce qu'ils croyaient être seuls à connaître. Parce qu'ils

permettent de substituer un peu d'ordre, de continuité, au chaos.²¹ (PETIT, 2016, p. 12)

Estamos diante de uma possibilidade para o trabalho com essas crianças, o texto literário, que em suas potencialidades ao ligar os indivíduos com diferentes narrativas irão nos permitir acessar os desejos, os medos que os compõem a fim de criar sentido aos sentimentos mais diversos, em seus percursos, em seus caminhos. De maneira que, a leitura possa, também, os fazer cidadãos pertencentes a essa nova sociedade.

Mas como esse conhecimento pode ser colocado em prática em sala de aula? Primeiramente, o professor precisa ter uma visão ampla e profunda sobre a complexa realidade na qual a sua prática educativa se insere. Além disso, precisa, também, de um espaço de reflexão sobre o sentido dela para seus alunos. Este processo de reflexão é fundamental à formação do professor e deve ser incorporada à sua atividade profissional, uma vez que é necessário sempre compreender quais são as necessidades dos alunos.

Uma vez que, de uma maneira geral, essas necessidades estão em constante mudança e devem direcionar o trabalho do professor afim de que ele possa acompanhar a formação e o desenvolvimento de seus aprendizes. Partindo dessa perspectiva, a literatura enquanto objeto complexo, uma vez que lida com diversos processos artísticos, também, precisa ser direcionada.

Existem diversos gêneros (teatro, romance, poesia...) e diferentes temas (femininos, infantil, guerra...), o que de certa maneira é uma fonte de recursos imensos, mas é uma chamada para a reflexividade que busque as necessidades dos alunos. No caso dessa dissertação, optamos por trabalhar com a literatura infantil. Essa escolha foi pautada pelo público que a associação, a saber AFaLaC, que trabalhamos está direcionada, mas conforme já mencionado nada impede que as propostas aqui apresentadas possam ser desenvolvidas com outros gêneros literários, por exemplo.

Ademais, a literatura infantil pode englobar diferentes aspectos do desenvolvimento da criança, até a produção escrita para crianças e adolescentes e que contribuem para o

²¹ Em outras palavras, ao invés de ver em ler um investimento para um futuro mais brilhante, mais intenso, onde concordar com o mundo, e para outros, com um pouco de poesia e inteligência. Sempre propondo uma abordagem utilitarista e angustiada, do que poderia ser uma festa, fizemos um pensamento. Crianças e adolescentes não leem porque isso acabará ajudando-os na escola ou a se tornarem bons cidadãos. Quando eles abrem um livro, eles fazem isso porque precisam daquela outra dimensão da qual Candido está falando. Porque eles são curiosos, preocupados, brincalhões e poéticos. Porque eles estão em busca de ecos do que sentem neles de uma maneira confusa e indizível, e que os livros dão forma aos desejos ou medos que eles achavam que estavam sozinhos para conhecer. Porque eles achavam que eles eram os únicos a saber. Porque eles permitem substituir um pouco de ordem, continuidade, caos. (PETIT, 2016, p. 12, tradução nossa)

desenvolvimento de habilidades gerais de linguagem, como a abertura ao mundo dos alunos para as línguas estrangeiras, por exemplo. Esta abordagem, tem por objetivo auxiliar os alunos a compreender e participar do mundo em torno dele.

O livro de literatura infantil não é uma ferramenta pedagógica obrigatória na escola, pois não existe nos parâmetros curriculares nem no Brasil, nem na França, uma normativa que diga que deve-se utilizar o livro infantil, mas em ambos os países ela possui um lugar bastante estabelecido, como é o caso do estabelecimento do “momento da leitura” em sala de aula. No contexto brasileiro, poucas vezes todos os alunos conseguem ter acesso aos livros em função do preço, mas através das professoras eles conseguem acessar esse conteúdo e partilhar da história.

No entanto, o importante é que esses momentos de partilha da leitura ocorram e que os alunos sejam convidados a refletir sobre as histórias dos livros, e, também, sobre suas próprias histórias. De maneira que os professores consigam estabelecer um lugar de acolhimento em que os aprendentes poderão partilhar suas leituras do mundo. É importante compreender que a literatura infantil sendo uma leitura mediada pelo adulto possui um vínculo enorme entre a criança e seus responsáveis e o professor, pois, permite-lhe adquirir uma permanência em seu sentimento de pertencer. Isso é algo que pode ajudar as crianças a atribuir algum significado ao mundo que as cerca, isto é, uma tentativa de colocar alguma ordem no caos de suas existências.

Esta possibilidade de recorrer ao livro para que o sentido apareça é o objetivo de propor um trabalho a partir da literatura infantil. É preciso proporcionar às crianças espaços de partilha e acolhimento por meio do texto literário, para que elas sejam capazes de se reconhecerem enquanto sujeitos ativos de sua existência. No próximo capítulo, apresentaremos o percurso das observações do estágio que culminaram na demonstração de algumas reflexões sobre as atividades que fazem parte do trabalho desenvolvido pela AFaLaC.

CAPÍTULO II

Dentro da perspectiva de trabalho com a *École Supérieur du Professorat et de l'éducation Académie de Nantes* – ESPE e do trabalho com imigrantes em sala de aula, em contexto francês, foi pensado, para esta dissertação, uma colaboração com a AFaLaC. De maneira geral, trata-se de uma associação que trabalha, desde 2013, em alguns departamentos franceses, com o objetivo de incluir as crianças e as famílias que se encontram em uma situação transcultural à sociedade. Sua atuação ocorre por meio do desenvolvimento de ferramentas de promoção da diversidade linguística e cultural, que são pontos essenciais para refletirmos o que ocorre em algumas escolas na França, em relação as políticas migratórias e que podem auxiliar nosso olhar sobre o que ocorre no Brasil.

Uma vez que, como já tratado anteriormente, os fluxos imigratórios perpassam ambos países e possuem um impacto sobre a vida escolar. Nesse sentido, apresentaremos neste capítulo, minhas observações que ocorreram na cidade de *Le Mans*, que é onde se encontra a sede da associação. A indicação das observações foi feita pela presidente da AFaLaC, Françoise Leclaire e pela Violaine Béduneau que, à época, desenvolvia pesquisas de doutorado em conjunto com a associação e gentilmente organizou minha passagem pela cidade com o objetivo de vivenciar as atividades e intervenções propostas de modo que nós pudéssemos, também, compreender a estrutura e o trabalho dos voluntários junto à associação.

A partir do estabelecimento do local, *Le Mans*, foram escolhidas duas escolas para minhas observações, são elas: a escola Claude Bernard²² e a escola Michel-Ange²³. Na primeira escola, as investigações giraram em torno de um espaço intercultural e de duas (2) sequências nos cursos de *Éveil aux langues*, uma disciplina presente no currículo escolar das escolas francesas, que não possui correspondente no currículo brasileiro. Mas, qual é o objetivo da referida disciplina? Segundo o site da *Académie Poitiers*²⁴ ela tem por objetivo apresentar uma abordagem metodológica que leve os alunos a um “despertar” sobre outras línguas, ou seja, fazer uma ponte como um primeiro contato com outros idiomas, além disso a proposta é uma abertura à diversidade linguística e cultural.

²² <https://www.education.gouv.fr/annuaire/72-sarthe/le-mans/etab/ecole-maternelle-claude-bernard.html>

²³ <https://www.education.gouv.fr/annuaire/72-sarthe/le-mans/etab/ecole-elementaire-michel-ange.html>

²⁴ <http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden17-pedagogie/spip.php?rubrique167>

Na segunda escola, Michel-Ange, o contexto era o desenvolvimento de um ateliê, uma atividade do escopo da atuação da associação, que foi aplicado em 3 classes de CM1, que equivaleria, no Sistema Escolar do Brasil, ao primeiro ano do ensino fundamental.

Minha atuação se deu nas sequências de *Éveil aux langues* em que pude desenvolver uma atividade da associação.²⁵ O objetivo era apresentar aos alunos o português do Brasil, minha língua materna, por meio de um momento de “contação de histórias”, em que trabalharíamos o álbum, *Quel Radis ! Dis Donc !*

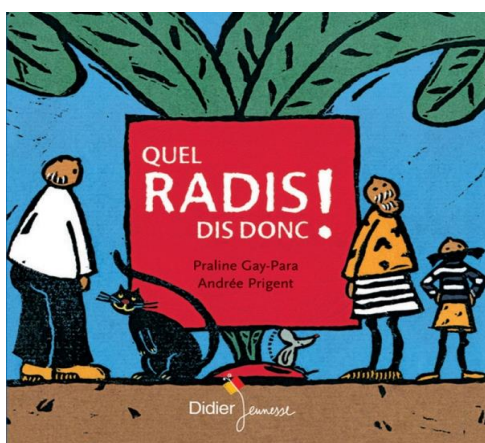


Figura 1 : Livro *Quel Radis ! Dis Donc !*
Fonte: Google imagens

Trata-se da história de um avô e de uma avó que têm um jardim tão pequeno que podem plantar apenas uma semente. A semente de rabanete. Mas o rabanete cresce tanto que, um dia, as folhas vão além do telhado da casa e impedem a passagem do sol. Então eles decidem acabar com isso. O avô começa a puxar, a puxar, a puxar. Mas, é impossível tirá-lo do chão. Então a avó puxa o avô que puxa o papai que puxa o rabanete. Então a neta ajuda o avô e a avó que puxa a avó que puxa o avô que puxa o rabanete e assim por diante.

A atividade consistiria, logo, em contá-la em língua francesa e em outra língua, nesse caso o português do Brasil, a partir de recursos como: a comparação entre as duas línguas, uma vez que a leitura é feita nos dois idiomas, e com os *Tapistaires plurilingues*, como na figura 2, que são tapetes didáticos que possibilitam uma experiência visual. Essa foi apenas uma breve introdução, todas as atividades que acompanhei e que pude desenvolver serão apresentadas nos próximos tópicos:

²⁵ Anexo A



Figura 2: *Tapistoire*
Fonte: site da AFalaC

2.1 O espaço cultural pais e filhos:

A primeira observação ocorreu nesse espaço:



Figura 3: espaço cultural
Fonte: própria

Que como vocês podem verificar, na figura 3, é bastante acolhedor, pois possui diversos *puffs*, que apresentam a possibilidade de os integrantes poderem sentar; um tapete, que além de delimitar o espaço é mais um lugar em que os indivíduos podem instalar-se. As cores são vivas e quentes, o que chama bastante a atenção em relação ao espaço da escola, que possui as paredes em coloração amarelo-claro, ou seja, ele possui um papel de destaque. Ademais, as caixas que o cercam são compostas de uma quantidade grande e variada de histórias francesas com traduções em diferentes línguas. O acervo da associação é algo bastante impressionante, pois, segundo ela, eles dispõem de 40 álbuns de histórias, traduzidas em aproximadamente 70 línguas.

Para tanto, é preciso além de recurso financeiro, um trabalho enorme de tradução para poder disponibilizar tantos exemplares, o que seria muito complicado na realidade brasileira que, atualmente, vem sofrendo com cortes de gastos na área educacional. No entanto, é possível contar com a ajuda de voluntários, como a própria associação faz, para conseguir as traduções. A partir dessa descrição podemos observar que o espaço era bastante convidativo, tanto para as crianças quanto para os pais, de modo que ambos pudessem sentir-se impelidos a compartilhar um momento de leitura, com sua família e com as demais. Em conversa com um dos pais, foi possível depreender que ele achava a atividade importante e que toda sexta-feira estava lá para participar.

Dessa forma, concluímos que um trabalho bem estruturado, como o que foi aqui apresentado, ou seja, aquele que possui um espaço organizado, mediadores para direcionamento das atividades e instrumentos pedagógicos, e que conta com a participação da escola, no caso aqui apresentado ela cedeu o espaço e divulgou as atividades da associação, faz com que o projeto consiga ter continuidade e com isso possa se tornar parte da cultura educacional da escola e dos núcleos familiares que a cercam. Essas reflexões são importantes pois nos levam a considerar, também, os elementos que proporcionam a sustentabilidade de um projeto pedagógico a ser implementado no Brasil, por exemplo.

A partir dessas considerações, qual a dinâmica da atividade? Para começar, a atividade ocorre no primeiro horário da escola, ou seja, quando os pais chegam com seus filhos pela manhã. O que nos parece uma estratégia interessante, pois permite que eles não precisem esperar, o que poderia causar distração e possível desânimo em relação a sua participação. As mediadoras ficam na porta da escola esperando os pais e filhos e os convidam, gentilmente, a irem ao espaço e escolherem uma história. As crianças estavam super eufóricas para participar e chegavam primeiro que os pais no espaço, e logo

começavam a procurar a história que seus pais iriam ler, lembrando que cada pai lê a história em sua língua materna e que é sempre a mesma história para todos.

Com os pais já sentados, foi possível ver que cada filho começava a atividade com seu pai/mãe (sentados ao lado), mas à medida que os leitores mudavam, as crianças se sentiam bastante confortáveis de mudarem de lugar, pra ficar mais perto de quem estava lendo a história, ocorrendo pequenas discussões entre as crianças, pois, algumas queriam sentar ao lado dos pais das outras.



Figura 4: interação no espaço cultural
Fonte: site da AFaLaC

Como podemos ver na figura 4, na terceira foto um dos pais, que não é o leitor do momento, “perde” seu filho para a contadora. Esse momento foi importante para constataremos que mesmo não se tratando de “contadores profissionais” as crianças se interessam pelas histórias e pelas línguas em que essas histórias são contadas.

A história escolhida, nesse atelier, foi a *Quel Radis ! Dis Donc*, já apresentada anteriormente. Para continuar a descrição da atividade apresento-lhes os participantes, que serão nomeados de mãe A, mãe B e o pai C e seus filhos aluno A, aluna B e aluno C, filhos de respectivamente cada mãe e pai. A atividade começa quando todos sentam-se no espaço após cada pai estar com a história devidamente traduzida na mão. A mãe A resolve começar a contar a história em sua língua, lingalá²⁶ o aluno C, escuta e diz: *ce n'est pas la vraie histoire*²⁷ ! Todos riem, mas uma das mediadoras responde: *C'est la même histoire que tu as*

²⁶ Lingala é uma língua bantu falada em todo o noroeste da República Democrática do Congo e uma grande parte da República do Congo. É falado também, mas em menor grau na Angola e na República Centro-Africana.

²⁷ Esta não é a verdadeira história! (tradução nossa)

*déjà lu, mais dans une autre langue*²⁸. Ele olha como se estivesse tentando compreender e decide não mais interromper a leitura da mãe A. No entanto, ele não para de rir cada vez que a mãe A acaba uma frase em sua língua materna, até que seu pai C resolve dizer: *silence !* O suficiente para seu filho prestar atenção na história sem rir.

Essa busca pela “verdadeira” história nos dá a dimensão da importância do idioma para essas crianças enquanto construção da própria identidade, como se a história em francês fosse aquilo que ele reconheça que faça parte dele. É o que Vanthier (2009) afirma sobre as representações das crianças: *l’individu crée le sens à partir de l’environnement qu’il rencontre et de son histoire. L’émergence de nouveau savoir est par conséquent indissociable des savoirs existants*²⁹(VANTHIER, 2009, p. 22). Nesse sentido, conseguimos compreender a associação que a criança faz quando diz que aquela não é a “verdadeira” história, pois não é a história da maneira como ele já havia escutado.

Dessa forma, é importante levarmos essas questões em consideração quando tratar-se de novos processos de aprendizagem como de um novo idioma, por exemplo, para que não ocorra nenhum tipo de bloqueio e para que as experiências já vividas sejam valorizadas de modo que possam auxiliar as novas aprendizagens. No relato apresentado temos poucos dados para poder concluir se houve bloqueio ou não, seria preciso um acompanhamento maior, em outros ateliês, por exemplo, mas acreditamos que a postura da mediadora de apresentar uma nova possibilidade de idioma, abre também o olhar do aluno para outras aprendizagens e outros mundos.

Um contraponto interessante nesta discussão é o que ocorreu com o momento de leitura da mãe B, que foi ler sua história em árabe. Antes de começar é importante ressaltar o comportamento da aluna B, enquanto todos os pais liam as histórias, ela manteve-se ao lado de sua mãe B sem falar nada ou manifestar algum sentimento de partilha com seus colegas ou com as histórias que estavam sendo lidas. Não houve nenhuma abordagem das mediadoras para que a aluna B se integrasse e, com isso, ela ficou no mesmo lugar até o final da atividade. Sua mãe B começou a ler e o pai C fez a seguinte observação: *je ne traduirais pas ce mot comme ça*³⁰. A mãe B visivelmente sem graça com a interrupção responde que é uma tradução do árabe oral, o pai C aproveita para dizer que veio da Tunísia e que lá o árabe é outro, e logo a mãe B retoma a leitura. Nosso objetivo não será fazer um levantamento dos

²⁸ Esta é a mesma história que você já leu, mas em outro idioma (tradução nossa)

²⁹ O indivíduo cria significado a partir do ambiente que ele conhece e da sua história. O surgimento de novos conhecimentos é, portanto, inseparável do conhecimento existente. (VANTHIER, 2009, p.22)

³⁰ Eu não traduziria esta palavra desta forma. (tradução nossa)

preconceitos linguísticos que estão envolvidos nessa situação, mas é importante que algumas hipóteses sejam levantadas.

A primeira delas é a dificuldade de “abrir-se para o mundo”. Essa expressão é muito utilizada nos escritos de Paulo Freire, em que o objetivo principal é o de compreender que os sujeitos em seus percursos se encontram diante de outros mundos. Quando analisamos, por exemplo, o contato com novos idiomas, tanto para as crianças quanto para seus pais, pois, ambos passarão a dar novos sentidos às representações desse novo mundo. Como nos apresenta Vanthier (2009):

Par ailleurs, en fonction de son environnement familial, social e culturel, il s’est construit une représentation du monde, des autres cultures et des autres langues. Tous les enfants n’ont pas la même conception du monde ni le même rapport à la communication et à la langue. En effet, on sait bien que l’ouverture aux langues d’un enfant de cadre international n’aura certainement pas son équivalente chez un enfant issu d’un milieu socio-économique défavorisé. Tous ne sont pas conséquents pas préparés de la même façon à l’apprentissage d’une langue et à la découverte précoce du monde ; ils ne peuvent donc tous y trouver du sens. Et l’on sait combien la question du sens est fondamentale à l’école. Or l’enfant crée le sens à partir de l’environnement qu’il rencontre, de son histoire et de son développement.³¹ (VANTHIER, 2009, p. 23)

Dessa forma, é preciso acessar esses lugares que compõem os imaginários dessas famílias, para que comentários como o feito pelo pai C não leve as crianças a acreditarem que existe um árabe melhor que o outro. Nesse sentido, acreditamos que uma possibilidade seria a de discutir, em um outro momento, o papel dos idiomas e suas representações na sociedade, por exemplo, para que possamos compreender quais são as representações que os pais possuem a fim de buscarmos novas propostas que visem participações que priorizem a troca e a empatia.

A segunda questão diz respeito à possibilidade de o impacto desse comentário ter a ver com a postura da filha B, já que a menina não parecia confortável com a atividade, uma vez que não interagiu com os outros. É preciso esclarecer que essa postura ocorreu durante

³¹ Além disso, dependendo de sua família, ambiente social e cultural, ele criou uma representação do mundo, de outras culturas e de outras línguas. Nem todas as crianças têm a mesma compreensão do mundo ou a mesma relação com a comunicação e a linguagem. De fato, sabemos que a abertura às línguas de uma criança em um ambiente internacional certamente não será equivalente a uma criança que esteja em um meio socioeconômico desfavorecido. Como resultado, nem todos são preparados da mesma maneira para a aprendizagem de línguas e a descoberta precoce do mundo; logo todos não podem encontrar sentido na aprendizagem. E sabemos quão importante é a questão do sentido na escola. Mas a criança cria sentido a partir do ambiente que encontra, da sua história e do seu desenvolvimento. (VANTHIER, 2009, p. 23, tradução nossa)

toda a atividade, logo o comentário do pai C não foi necessariamente o motivo pelo qual a criança preferiu não interagir.

No entanto, comentários como esse podem ter surgido em outros momentos e por outras pessoas, o que favorece a sua postura. Como sua mãe não falava francês, provavelmente a aluna B possuía dificuldade de comunicação com sua mãe, já que ela não falava o árabe. Essa situação ficou mais evidente após a atividade, uma vez que a aluna B voltou à sala de aula para suas atividades normais, do cotidiano escolar, e podemos constatar que naquele momento ela não estava tímida, sem interação, pelo contrário, ela andava de um lado para o outro com seus colegas e ria bastante.

Algumas hipóteses podem ser levantadas, no entanto, nosso objetivo é apresentar a importância do núcleo familiar no processo de aprendizagem das crianças. Sabemos que as atividades pedagógicas não são pensadas diretamente para a família, pois ela não faz parte diretamente dos processos de aprendizagem, muitas vezes ela sequer participa das atividades escolares como ocorre constantemente nas instituições brasileiras, em que a participação dos pais nas reuniões diminui a cada dia. Mas podemos ver, a partir do exemplo apresentado anteriormente, como as representações do núcleo familiar das crianças podem influenciar a aprendizagem.

Por fim, cada pai leu as histórias e os alunos foram encaminhados para suas salas. Os pais ficaram mais alguns minutos agradecendo a oportunidade que a associação lhes deu de proporcionar um momento de troca. A mãe A, que possui 3 filhos, afirmou que apenas seu filho mais velho compreende e fala sua língua materna. A mãe B não falava o francês de maneira que pudéssemos estabelecer uma conexão, logo, não conseguimos perguntar quais hipóteses ela fazia sobre o recuo de sua filha, a aluna B; já o pai C afirmou que ensina sua língua ao filho, pois para ele: o árabe é a língua do futuro. Após, esse momento seguimos para a segunda atividade do dia.

2.2 Sequência *Éveil aux langues* CM1:

Esta sequência assim como a anterior foi feita na escola Claude Bernard, mas com a turma do maternal e o objetivo era colocá-los em contato com o português do Brasil, para aproveitarmos minha estada, eles poderiam ter contato com uma nativa, além da oportunidade que eu teria de colocar em prática uma atividade. Dessa forma, escolhemos a seguinte atividade: contação de histórias. Como meu estágio se deu no âmbito da associação, minha atuação seguiu os modelos propostos e já trabalhados por ela. Nesse sentido, optamos

pela história *Quel Radis ! Dis Donc*, a escolha foi pautada nos seguintes fatores: primeiro ela já tinha uma tradução, vide anexo A, e em segundo lugar existia um *tapistaires*, vide figura 2, o que nos daria mais recursos para a contação.

Sobre a tradução é preciso antecipar que ela não havia sido feita por mim, ela me foi entregue alguns dias antes da atividade, o que foi importante para que pudéssemos fazer algumas considerações. Primeiro, não havia distinção de que português era a tradução, ou seja, alguém que não conhece os idiomas não saberia dizer se se tratava do português do Brasil ou de Portugal. Esse detalhe já causava bastante estranhamento, uma vez que existem mudanças substanciais nos dois idiomas e que deveriam ser mais bem trabalhadas para que pudéssemos apresentá-las às crianças. Outra coisa importante, o universo da tradução é bastante vasto e precisa ser compreendido como uma possibilidade de trazer um novo texto, pois, trata-se de outra língua.

Partindo desse princípio, a tradução deveria levar consigo os elementos que representam aquele texto, bem como seu público, ou seja, é preciso ter um cuidado com as escolhas lexicais para que elas possam refletir o universo das crianças. Ao questionarmos como eram feitas as traduções nos foi passado que eles encaminhavam as histórias que deveriam ser traduzidas para os tradutores e as recebiam traduzidas.

Comprendemos que, por tratar-se de uma grande associação e por lidar com um número enorme de histórias, seja muito complicado individualizar essa atividade para que as pessoas que trabalharão com as histórias pudessem fazer parte do processo e dialogar sobre as escolhas que foram feitas.

No entanto, acreditamos que essa reflexão seja importante para construir sentido entre os contadores de história e os tradutores, para que a história flua de uma maneira menos mecânica, por exemplo, a frase: *Dis donc* foi traduzida para “Caramba”, que é uma interjeição, mas que no português do Brasil possui um sentido de gíria que poderia não ser o mais adequado para o contexto escolar, por exemplo. Esse foi apenas um exemplo, que demonstra como seria interessante que essas traduções fossem feitas em conjunto, com o objetivo de refletir os caminhos da história.

Uma vez que ultrapassamos a fronteira da tradução nos preparamos para a atividade, prevista para acontecer na sala de aula das crianças. Mas, como os meninos já estavam em círculo no corredor, pois estavam lanchando um crepe, o professor perguntou se não seria uma boa oportunidade e se haveria problema em fazer a atividade ali, para aproveitarmos que as crianças já estavam sentadas. Aceitamos e começamos a organizar o tapete e o livro.

A atividade foi dirigida por mim e pela Violaine, como já apresentado anteriormente. O objetivo era de ler a história em português do Brasil, para que os alunos começassem a despertar para sua existência e uso. Para tanto, nos dividimos e a Violaine lia um pedaço da história em francês e eu, em seguida, li o mesmo pedaço da história em português do Brasil. Antes de começarmos, eu me apresentei e disse que eu estava de passagem pela França e que morava em outro país, no Brasil. As crianças ficaram encantadas e queriam saber onde era, até que a professora trouxe um mapa mundi e mostrou onde ficava o Brasil e o quanto ele era longe da França.

Essa primeira aproximação foi importante para podermos nos conectar e para contextualizar um dos lugares, por exemplo, que eu falava o português e onde o Brasil ficava no mapa. Acreditamos que isso motivou os alunos a ficar bem atentos a história. Depois eu ensinei como se dizia “Bom Dia” em português para que pudéssemos continuar a estabelecer contato já no meu idioma, eles adoraram e eu recebi vários “bons dias”. Foi então dado início à atividade, que foi bem tranquila, os alunos compreendiam que se tratava da mesma história e conseguiam seguir a narrativa, principalmente, pelo uso dos tapetes que davam aos alunos uma percepção visual do enredo.

Ademais, durante a leitura, Violaine perguntava: e como eu digo *tirer* em português e todos gritavam: puxar. Ela mostrava os personagens e fazia a mesma associação nas duas línguas, para que identificássemos se eles estavam acompanhando a história. As respostas foram positivas. No final, eles me perguntaram como dizer “tchau” em português, e foi assim que a atividade acabou com diversos “tchau”.

2.3 Reflexão sobre as atividades: o caminho para um projeto independente.

Após todas as observações, algumas questões se colocaram como importantes para o desenvolvimento desta dissertação, entre elas: Qual o impacto das histórias na aprendizagem dos alunos? Qual o papel das histórias no fortalecimento das relações entre a família e a escola? Como aproveitar essas experiências e aplicá-las no Brasil? Esses foram os principais pontos que encontrei após verificar a potencialidade do trabalho com outras línguas no ensino escolar.

A partir de todos os levantamentos bibliográficos apresentados no capítulo 1 e das observações apresentadas neste capítulo, compreendemos que estávamos diante de um tema complexo, a literatura infantil, mas com bastante potencial quando lidamos com o desenvolvimento das crianças. É evidente que os resultados aqui apresentados nos indicam

apenas alguns caminhos possíveis. Seria necessário um acompanhamento maior, que não conseguimos realizar no curto período que ficamos na França.

No entanto, alguns pontos importantes, que surgiram das observações, serão fundamentais para estruturarmos propostas de atelier, no capítulo 3, para serem implementados nas escolas brasileiras. São elas: i) a história como elemento de ligação entre os diferentes atores que compõem o processo de aprendizagem das crianças; e ii) a importância de desenvolver um trabalho com a família dos alunos. Dentro dessas perspectivas, no que se refere à legislação brasileira, estaremos respaldados nas ideias centrais que permeiam a educação no Brasil, como a articulação da educação escolar com a prática social. Dessa forma, no próximo capítulo apresentaremos algumas propostas de trabalho com a literatura em contexto escolar.

CAPÍTULO III

Dans ce chapitre, nous allons proposer une réflexion par rapport à l'importance de créer au sein d'un projet d'accueil aux migrants au Brésil, un atelier interculturel pour les enfants et pour les enseignants. Le but sera de proposer des activités d'intégration aux enfants en situation de déplacement et de proposer un atelier aux enseignants pour travailler le contexte d'insertion des immigrants dans notre pays et leur rôle dans ce processus.

Au centre de ces activités, nous avons le mot : raconter. Pour nous, raconter constitue probablement le moyen le plus quotidien et le plus universel de mettre en forme des expériences vécues, les rendant par là même intelligibles à soi-même et à autrui. En effet, nous racontons pour partager notre histoire. Nous racontons pour nous faire connaître. Et surtout, nous racontons pour nous comprendre nous-mêmes.

Quelle est l'importance de raconter dans notre vie ? D'abord, dans quelques cultures chez l'enfant qui attire l'attention de sa mère pour lui raconter ses premières découvertes, ses jeux et ses conflits. Et ensuite, chez la personne âgée qui tente, parfois désespérément, de retenir plus longtemps son médecin ou la fonctionnaire communale qui lui apporte son repas, afin de faire un *brin de causette*. Et finalement, dans le contexte d'une autre culture, comme ces récits africains chantés par les griots, de village en village, comme l'histoire chantée de Soundiata Keita, qui nous montre la construction d'un peuple, par exemple.

Ainsi, raconter nous paraît une pratique universelle. En effet, dans toutes les cultures on raconte sa vie, celle de son peuple, de son ethnie, de son sexe, etc. De même que, aussi loin dans le passé, il nous est possible de porter notre regard sur les histoires, qu'elles soient profanes ou sacrées, humaines ou divines, individuelles ou universelles, fictives ou réelles.

Pour Paul Ricœur, « nous racontons des histoires parce que les vies humaines ont besoin et méritent d'être racontées ». En particulier, « toute l'histoire de la souffrance crie vengeance et appelle récit » (1985, p. 115). Selon lui, la plupart de nos vies sont remplies de moments de paix, de bonheur, de sérénité. Mais elles sont aussi traversées de moments de souffrance ; qu'elle soit légère ou intense, la souffrance est vécue comme rupture et entrave à notre projet d'existence – cassure parfois minime, parfois dramatique.

Selon lui, dans ces derniers cas, la personne ne parvient plus à donner sens à ce qui lui arrive. Le monde lui paraît absurde, vain ou brutal. Ses valeurs se diluent et s'effondrent. Qui, en effet, n'a pas déjà vécu ces moments où l'existence se précipite, où l'on se sent perdu, confus, divisé, coupé de soi-même, aux abois ?

Qui suis-je ? Croire en quoi ? Vivre pour quoi ? Que souhaitai-je ? Quelle que soit leur acuité, ces demandes surgissent, toutes renvoient à la question de l'identité. À cette matière, Paul Ricœur affirme que nous ne pouvons pas la répondre que par le récit de notre vie. En racontant notre vie ou des épisodes de celle-ci, nous en construisons ou reconstruisons la cohésion ; ce qu'il appelle notre identité narrative. Pour Paul Ricœur, l'identité se décline selon deux pôles qui ont chacun leur mode de permanence : *l'idem* ou la *mêmeté* et *l'ipséité* que le récit articule. En attestant du maintien de soi, le récit exprime la « personne ».

Malgré la difficulté de cette quête d'identité, dans ce travail notre objectif est celui de commencer à travailler en classe avec l'idée de l'importance de récit de vie dans les constructions d'un espace de partage entre les cultures. Pour cela, il nous faut chercher des éléments qui vont aider le processus d'apprentissage des enfants, où l'objectif est celui d'aider les élèves à construire du sens. Présenter une manière ludique de raconter leur histoire, en proposant, par exemple, de créer des personnages, qui seraient finalement eux-mêmes.

3.1 L'élaboration d'un récit

Dans ce travail d'élaboration du récit, nous devons faire attention à quatre éléments : l'écoute, le narrateur et le spectateur et à une question : tout est-il racontable ? Dans ce contexte, le narrateur attend de l'amitié de celui à qui il s'adresse. L'écoute se fait aimante et chaleureuse. Sans jugement de valeur, mais sans impassibilité, car celui qui écoute se doit d'être un spectateur impliqué, c'est-à-dire intéressé, concerné et capable d'émotion. Vibrant et pourtant sans identification et sans complaisance.

L'écoute bienveillante de l'écouter est cet élément du contexte qui va permettre au narrateur de donner un sens nouveau – bienveillant et libérateur – à ce qui lui est arrivé. Le narrateur cherche à persuader son auditeur et c'est finalement lui-même qui en sort convaincu. Il s'efforce de s'appropriier le monde culturel du narrateur, car le récit ne prend sa valeur que dans un monde culturel déterminé.

Le fait d'être giflé comme enfant, par exemple, change de valeur selon les cultures. L'écouter s'efforce d'épouser de l'intérieur la manière dont l'histoire se raconte : car comprendre l'histoire qui m'est racontée signifie m'ouvrir aux multiples horizons, qu'ils soient oubliés, présents ou futurs, auxquels cette histoire nous entraîne. L'explication causale ne nous est évidemment pas d'aucun secours et doit être écartée.

Dans la narration, les fonctions sont clairement définies : auteur, narrateur, personnages... Ainsi, à travers les instances narratives se dégagent les rapports qui renforcent les liens entre l'auteur, le narrateur et le personnage. Les niveaux autodiégétiques et homodiégétiques sur certains traits montrent que l'auteur par sa transmutation en narrateur s'invite dans le texte, éprouvant aussi bien la forte envie de conduire les événements que le simple devoir de dire. Cela présente ainsi une dimension à considérer, celle qui fait de l'évolution du personnage une copie du parcours de l'auteur réel.

Ce dernier met en action la représentation de soi quand il transpose sur le personnage/sujet migrant une image de soi. Chez le récit de vie les parcours des migrants donnent lieu aux couleurs d'ici et d'ailleurs. Ainsi, ce n'est plus seulement un auteur que l'on perçoit, mais des voix multiples. La migration suppose, dans le jeu social, le détachement, mais aussi l'attachement à des êtres, des espaces nouveaux, hostiles ou accueillants. La mobilité de l'auteur qui traduit également la matérialité de ce changement implique l'espace.

De cette façon, les sujets-migrants, par leurs mouvements multiples, initient toujours l'interaction avec les espaces où ils s'équilibrent ou se déséquilibrent dans leur quête de soi. En tout état de cause, la corrélation entre le sujet-migrant et l'espace ne doit pas être négligée dans la compréhension des actions. Chez les auteurs migrants, les mouvements du sujet dans les espaces favorisent les descriptions. Donc, en privilégiant le lien constant à l'espace, ils redéfinissent le rapport à l'identité et la progression de leurs personnages.

En établissant deux narrations concomitantes, l'une implicite et l'autre explicite, les sujets-auteurs-migrants trouvent le déclic de l'écriture, aspect métaphysique, dans le simple fait d'effectuer le déplacement, de s'inscrire dans une mobilité qui les mène vers l'ailleurs. Comme exemple, nous pouvons citer la pièce de théâtre *Le Carrefour* de Kossi Efoui³². Dans ce texte, comme dans ceux de la plupart des écrivains migrants d'origine africaine, le parcours de l'espace est une négociation permanente des frontières aussi bien physiques que psychiques de l'ici des ex-colonies et de l'ailleurs des ex-métropoles. Il y a comme une tension inter spatiale, repérable à la centralité du déplacement, à l'errance, de l'exil.

Ce parcours hors de sa terre forge son esprit et sa conscience sur les réalités du carrefour. En raison de sa nette proximité avec les espaces foulés, le sujet-migrant se retourne sur lui-même pour réguler sa vision de l'espace. Ainsi, le sujet-migrant fait refléter sur sa conscience ou immerger de sa mémoire une présence de « l'ici et de l'ailleurs » en établissant une interaction avec sa construction identitaire.

³² Il est écrivain togolais francophone né au Togo. Dramaturge, chroniqueur et romancier.

Ainsi, le jeu de mémoire du sujet-migrant met en surface l'expérience de son parcours. À cette expérience se mêle le silence de l'affligé et du déraciné. C'est pourquoi par l'écriture, le sujet-auteur-migrant sort des réserves de son moi pour rencontrer d'autres individus et parler au monde.

Par sa mobilité, le sujet-migrant fédère les espaces pour célébrer son existence en dépassant le conflit intérieur. Pour Michèle Glémaud (1996), l'appartenance culturelle de l'auteur-sujet-migrant s'inscrit dans la pluralité. Celle-ci donne surtout à l'écriture migrante, à travers son intensification, force et expressivité :

Avec les migrations de plus en plus nombreuses, parfois un va-et-vient incessant entre deux pays, le classement « littérature nationale » ne tient pas compte ou ne le fait pas de façon adéquate, des auteurs, hommes et femmes, dont l'appartenance à une seule culture est brouillée à cause de l'expérience de la migration. [...] Il faut surtout apprendre à regarder autrement toute littérature et la problématique de l'écriture migrante permet ce regard novateur et laisse entendre que l'appartenance culturelle s'inscrit de plus en plus souvent dans la pluralité. (GLEMAUD, 1996, p. 125)

Cette idée de Michèle Glémaud montre que les auteurs-migrants ont généralement initié leurs propres parcours de découverte et ont progressivement fait appel au dialogue interculturel. Par conséquent, les expériences des parcours migrants conduisent à des intersections dynamiques. Les multiples trajectoires des auteurs caractérisent l'esthétique de création artistique. Entre figurations autofictionnelles et métafictionnelles, l'auteur migrant produit une écriture sur soi. Pour ce faire, sa contribution aux modalités d'une écriture et d'un discours nouveaux sur la société fait comprendre que la question de l'immigration est un phénomène qui, par la pratique fictionnelle du dire de soi, engage toutes les sociétés.

Dans cette perspective nous nous engageons dans l'importance du récit et du partage dans le processus de réflexion de chaque sujet. Dans le contexte de cette recherche, cela nous donnerait des réponses qu'indiquent les motifs de centrer notre projet au narrateur, aux enfants, aux migrants. Une foi que se raconter, c'est se comprendre par l'interprétation que l'on se donne de soi, grâce à la médiation du récit.

3.2 La quête d'un projet interculturel au Brésil.

Dans cette partie nous allons présenter les réflexions pour la création d'un projet interculturel intitulé : *Moi-même : le narrateur*. Toutes les réflexions développées au sein de ce travail prennent en compte la prise en charge des enfants migrants par l'école qui est

primordiale dans le parcours qu'ils effectueront dans le nouveau pays. Puisque, l'école est pour ces nouveaux arrivants le premier lieu de socialisation. Cela signifie que l'école, pour avoir ce rôle dans l'intégration et l'épanouissement de ces jeunes dans la société d'accueil, est donc essentielle. Ces élèves ont donc à leur arrivée besoin d'un soutien tout particulier pour les aider à s'adapter à ce nouvel environnement. À partir des réflexions dans notre travail nous nous centrerons sur la proposition d'un atelier : se raconter. C'est-à-dire se comprendre par l'interprétation que l'on se donne de soi, grâce à la médiation du récit.

Et pourquoi interculturel ? Cette compétence telle qu'elle est présentée au CECRL « La capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels » (CECRL, 2001, p. 84) nous aidera à démontrer l'importance de présenter des outils utiles pour susciter chez les apprenants une réflexion sur les différences culturelles. La compétence interculturelle implique savoir repérer les comportements des individus, construire des savoirs sur ces comportements et produire une action efficace.

Cette compétence est unique et universelle, mais les performances varient en fonction du contexte. Il est en effet nécessaire de construire des savoirs sur les autres cultures et sur la sienne propre également. Construire le recul interculturel implique pouvoir comprendre la logique des événements, les relations causales liées aux processus socioculturels et connaître les éléments historiques qui ont conditionné leur perception. Ceci permet de comprendre la raison des décalages interprétatifs lorsque des mots différents renvoient à une même réalité.

Dans ce contexte, le premier atelier sera centré sur les enfants. Il s'agit d'un travail entre le texte littéraire et un matériel didactique qui aidera l'enfant à construire sa propre histoire. Avant de continuer, il faut penser le contexte éducatif au Brésil, le système éducatif est un peu différent de celui de la France et du Portugal : les premières séries sont divisées en deux périodes. L'école est obligatoire (entre 4 et 17 ans) et l'enseignement est de 4 heures par jour. De plus, les classes sont composées de 40 à 50 élèves. Ce sont des classes très nombreuses, difficiles à travailler et il est important d'ajouter qu'au moment où nous écrivons ce travail le gouvernement a réduit ses dépenses avec l'éducation.

Tous ces indicatifs sont importants puisque nous ne pouvons pas proposer des activités trop chères, mais des activités où les enseignants peuvent s'organiser de manière autonome, c'est-à-dire ne pas avoir des éléments compliqués en ce qui concerne le matériel pédagogique. Malgré la difficulté de ressources, nous avons l'occasion de présenter des propositions universelles, à savoir qu'on peut les travailler dans plusieurs contextes.

Par conséquent, notre proposition sera ancrée sur un projet capable d'être reproduit en ligne ou avec une diapo qui est disponible dans la plupart des écoles de grandes métropoles au Brésil. Dans ce contexte, nous avons beaucoup de ressources et dans notre travail nous allons utiliser l'application Mirror, pour créer des images, qui est gratuite et disponible en ligne. Ces images ont le rôle de construire un personnage-professeur qui va aider les enfants dans le processus de création en indiquant le chemin. Le personnage-professeur de ce travail serait Professeuse Carla :



Figura 5: professora Carla
Fonte: aplicativo Mirror

L'objectif est de créer un lien entre l'élève et les consignes du matériel à partir des images d'un personnage qui est connu par l'enfant, l'image de l'enseignant. Avant de continuer, nous allons vous expliquer que cette image serait la seule image disponible, puisque l'objectif est de promouvoir aussi la créativité des enfants avec des espaces à dessiner, par exemple.

Dans ce contexte, il faut définir quelques points importants de réflexion avant de créer l'activité, comme :

1. Planifier la narration : définir de quoi l'élève va parler. Puisque, toute la difficulté d'écriture d'une « scène » réside en notre capacité à commencer et à nous arrêter au bon endroit ;
2. La notion d'un conflit : Un conflit peut être interne (votre personnage se pose des questions), il peut être entre deux personnages (une discussion, une révélation, une dispute), il peut être entre deux groupes, entre un individu et une organisation ;

3. Le développement des personnages : Comment pouvez-vous les développer ? Quelle situation permettra-t-elle le mieux de faire ressortir leur caractère ? Pouvez-vous l'utiliser dans le récit ? Quelles relations partagent les personnages ? Comment les développer ?
4. Réfléchir à votre histoire

À partir de ces réflexions, nous avons élaboré une fiche³³ avec un exemple de schéma narratif. Comprendre le développement d'un récit c'est important aux enseignants qui ont le défi de construire avec les enfants des histoires. De plus, nous allons proposer des expériences de lectures avant de mettre en place l'activité du récit. Pourquoi des expériences de lectures sont-elles tellement importantes ?

L'enfant est capable de compréhension avant même d'apprendre à lire et, en général, il a déjà saisi à quoi servent les textes et la lecture. Donc, le « problème » auquel se trouve confronté l'enfant qui entre à l'école élémentaire est d'apprendre à identifier les mots écrits et de mettre en œuvre l'activité de compréhension à partir de cette identification. Pour nous, cela n'est pas un « problème », mais l'occasion de répondre à la question suivante : qu'est-ce que c'est apprendre à lire ? Le sens commun va dire que c'est d'abord apprendre à identifier les mots écrits, au point de pouvoir le faire à partir d'un message écrit ce qu'on sait faire à partir de l'oral.

Cependant, lire c'est plus que décoder des mots. Pour Paulo Freire³⁴ (1997 p. 20) « lire le monde, lire les mots et ainsi lire à travers eux, la lecture du monde qui leur est antérieure. Mais lire n'est pas un pur divertissement, ni non plus un exercice de mémorisation mécanique de certains extraits de texte ». Alors, c'est-à-dire quand même avant de décoder les enfants ils sont déjà au milieu d'un processus de lecture. La lecture du monde, qui est faite à partir de l'expérience sensorielle.

À partir de ces réflexions, commencer par une lecture médiée entre l'enfant et le professeur donnera aux élèves l'occasion de partager une histoire. Petit (2016) affirme que :

Depuis l'aube des temps, il semble que les êtres humains aient tenté de formaliser leurs expériences ou de les transposer, et de raconter des histoires qu'ils se sont transmises les uns aux autres. Cette vérité simple, des lecteurs la redécouvrent chaque jour, qui se nourrissent de narrations rencontrées dans des livres pour devenir un peu les conteurs de leur propre histoire. Pourtant, d'autres réduisent le langage à un code, un simple support d'informations, un instrument, un outil de « communication », oubliant que c'est souvent le poids des mots, ou leur absence,

³³ Anexo B

³⁴ Paulo Freire (1921-1997) est un éducateur brésilien considéré comme l'un des pédagogues les plus importants du 20e siècle, ses travaux ont influencé le mouvement appelé pédagogie critique.

qui détermine notre existence ; et que si l'on est capable de nommer ce que l'on vit, on est un peu plus à même de le vivre et apte à le changer. (PETIT, 2016, p. 23)

À partir de ces réflexions, nous pouvons comprendre qu'une lecture initiale va aider aux enfants à récupérer leur propre histoire. Maintenant, dépasser l'expérience sensible, c'est accomplir un pas important : c'est atteindre la capacité de généraliser qui caractérise « l'expérience scolaire ». Produire une poterie à partir de la boue, ce n'était pas seulement une manière de survivre, mais également de produire de la culture, de faire de l'art et d'être fier de la possibilité de parler de soi-même.

3.3 Les activités

Le premier atelier intitulé *Moi-même : le narrateur I*³⁵ a comme objectif favoriser les processus d'intégration des enfants d'origine étrangère. Tout d'abord, parce qu'elles ont comme premier objectif la découverte et la valorisation des cultures issue de la migration. La première approche avec les élèves aura lieu au centre d'un travail avec un texte littéraire.

Le but de proposer ce texte est de partager une histoire où la problématique de l'identité est abordée au moyen de l'histoire de Bintou qui exprime la difficulté, l'ambivalence d'être soi dans un système épris par l'hostilité et la marginalisation sociale. De ce fait, l'identité est présentée sous la forme d'une quête qui se veut axée sur l'affirmation et l'intégration de la femme dans la société.

Dans le deuxième atelier, *Moi-même : le narrateur II*³⁶, l'objectif avec cet atelier est d'ajouter notre narrateur. Après les expériences du premier atelier les élèves ont déjà compris le sujet : récit de vie et pourront participer en construisant ses histoires. De plus, l'enseignant a un rôle de partage avec les élèves, c'est-à-dire d'élaborer avec eux un récit de vie à partir des échanges culturels. Pour finir, ces enjeux ont l'importance de connecter les élèves et l'école en donnant du sens à ses cultures dans le nouveau pays.

³⁵ Anexo C

³⁶ Anexo D

CONCLUSÃO

Moi : même. Le narrateur est moi. Dans ce travail j'ai pu constater l'importance d'être. Dès mes classes à Aveiro et de mon séjour à Nantes qui était moi ? une brésilienne qu'aperçoit la quête d'un « je » dans le parcours d'un migrant. J'ai commencé par un processus divers, mais j'étais là. Tout ce que j'ai vécu fait partie de mon identité, une identité en construction, jusqu'à un travail de comprendre l'autre à partir de la littérature.

Dans ce contexte, les études et les réflexions de ce travail montrent que le développement de la littérature en classe peut aider les écoles à développer le concept d'intégration. Même si certaines composantes de la littérature ne peuvent se développer entièrement tant que les élèves n'ont pas acquis les habiletés qui leur sont préalables l'idée d'écouter les enfants peut les aider à établir un lien entre son passé et son présent.

À partir de ces enjeux, je sais qu'il y a un chemin devant ce travail. Un nouveau narrateur, un nouveau regard et surtout des nouvelles réflexions. Pour cela, je ne propose pas une clôture traditionnelle avec des conclusions figées mais je vous propose un vers d'une écrivaine brésilienne, Carolina Maria de Jesus, une femme noire étrangère dans son propre pays.

“Não digam que fui rebotalho,
que vivi à margem da vida.
Digam que eu procurava trabalho,
mas fui sempre preterida
Digam ao povo brasileiro
que meu sonho era ser escritora,
mas eu não tinha dinheiro para pagar uma editora.”

REFERÊNCIAS

CHERQUI, G.; PEULOT, F. **Français langue de scolarisation et élèves allophones**. Paris: Hachette, 2015.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FONTÃO, M. F. **Multiculturalismo e Plurilinguismo**. São Paulo: Quiosque das letras, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GLEMAUD, M. La littérature des femmes haïtiennes migrantes : le cas du Canada. In : LEQUIN, L.; VERTHUY, M. **Multi-culture, multi-écriture, la voix migrante au féminin en France et au Canada**. Paris: L'Harmattan, 1996. p. 123-130.

GOÏ, C. **Des élèves venus d'ailleurs**. Orléans: Scéren-CNDP, 2005.

GONÇALVES, M.; ANDRADE, A. I. Disponibilidades e auto implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. In: **Educação**. 3. ed. Porto Alegre/RS, 2007. p. 457-477.

LECLAIRE, F.; LEMATTRE, B. **Transmission culturelle et troubles de la relation chez les enfants de migrants : un dispositif expérimental pour une co-construction des liens**. Paris: L'autre, 2015.

PETIT, M. **Éloge de la lecture: la construction de soi**. Paris: Éditions Belin, 2016.

RICOEUR, P. **Temps et récit**. Paris: Seuil, 1985.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

VANTHIER, H. **L'enseignement aux enfants en classe de langue**. Paris: cle international, 2009.

http://dcalin.fr/textoff/elevés_étrangers_1986.html. Acessado em 09 de abril de 2019.

<http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden17-pedagogie/spip.php?rubrique167>. Acessado em 10 de abril de 2019.

<https://www.education.gouv.fr/annuaire/72-sarthe/le-mans/etab/ecole-elementaire-michel-ange.html>. Acessado em 14 de abril de 2019.

<https://www.education.gouv.fr/annuaire/72-sarthe/le-mans/etab/ecole-maternelle-claude-bernard.html>. Acessado em 14 de abril de 2019.

ANEXOS

ANEXO A – L’histoire Quel radis ! Dis donc

QUEL RADIS ! DIS DONC	QUE RABANETE! CARAMBA! portugais
<p>Un papi et une mamie ont un jardin Si petit Qu'ils n'ont pu y planter Qu'une seule Graine de radis.</p>	<p>Um vovô e uma vovó têm um jardim Tão pequenino Que só puderam lá plantar Uma única Semente de rabanete.</p>
<p>Le radis grandit, grandit, grandit, Si bien qu'un jour Ses feuilles dépassent La cheminée et empêche Le soleil de passer.</p>	<p>O rabanete cresceu, cresceu, cresceu, Tanto que um dia As suas folhas passaram A chaminé e impedem O sol de entrar.</p>
<p>Il faut l'arracher ! Dit le papi. Il attrape le radis, il tire, il tire, il tire, Il peut toujours tirer, le radis reste bien accroché !</p>	<p>É preciso arrancá-lo! Diz o vovô. Ele agarra no rabanete e puxa, puxa, puxa, Bem pode puxar, o rabanete continua bem agarrado!</p>
<p>Le papi appelle la mamie. La mamie tire le papi, le papi tire le radis, Ils tirent, Ils tirent, Ils tirent, Ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché !</p>	<p>O vovô chama a vovó. A vovó puxa o vovô, o vovô puxa o rabanete, Eles puxam, puxam, puxam, Bem podem puxar, o rabanete continua bem agarrado!</p>

<p>La mamie appelle sa petite-fille. La petite fille tire la mamie, La mamie tire le papi, Le papi tire le radis, Ils tirent, Ils tirent, Ils tirent, Ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché !</p>	<p>A vovó chama a neta. A menina puxa a vovó, A vovó puxa o vovô, O vovô puxa o rabanete, Eles puxam, puxam, puxam, Bem podem puxar, o rabanete continua bem agarrado!</p>
<p>La petite fille appelle le chat. Le chat tire la petite fille, la petite fille tire la mamie, La mamie tire le papi, le papi tire le radis, Ils tirent, Ils tirent, Ils tirent, Ils peuvent toujours tirer, le radis reste bien accroché !</p>	<p>A menina chama o gato. O gato puxa a menina, a menina puxa a vovó, A vovó puxa o vovô, o vovô puxa o rabanete, Eles puxam, puxam, puxam, Bem podem puxar, o rabanete continua bem agarrado!</p>
<p>Le chat appelle la souris. La souris tire le chat, Le chat tire la petite fille, La petite fille tire la mamie, La mamie tire le papi, Le papi tire le radis,</p>	<p>O gato chama o rato. O rato puxa o gato, O gato puxa a menina, A menina puxa a vovó, A vovó puxa o vovô, O vovô puxa o rabanete,</p>
<p>Ils tirent, Ils tirent, Ils tirent, Et voici le radis arraché !</p>	<p>Eles puxam, puxam, puxam, E arrancam o rabanete!</p>
<p>Le radis tombe sur le papi, Le papi tombe sur la mamie, La mamie tombe sur la petite fille, La petite fille tombe sur le chat, Et tous tombent sur la souris Qui va dans son trou en criant coui, coui, coui !</p>	<p>O rabanete cai em cima do vovô, O vovô cai em cima da vovó, A vovó cai em cima da menina, A menina cai em cima do gato, E caem todos em cima do rato Que foge para o seu buraco a gritar ai, ai, ai!</p>
<p>Et l'histoire est finie.</p>	<p>E assim acaba a história.</p>

le père	o pai
la mère	a mãe
le fils	o filho
la fille	a filha
la grand-mère	a avó
le grand-père	o avô
la petite fille	a neta
le petit fils	o neto
l'oncle	o tio
la tante	a tia
le cousin	o primo
la cousine	a prima

écrire	escrever	il écrit	ele escreve	ils écrivent	eles escrevem
faire	fazer	il fait	ele faz	ils font	eles fazem
aimer	amar, gostar de	il aime	ele ama, ele gosta de	ils aiment	eles amam, eles gostam de
manger	comer	il mange	ele come	ils mangent	eles comem

ANEXO B - Schéma Narratif

- Situation initiale : dans un récit, c'est une situation d'équilibre, antérieure au déroulement des événements. Cadre et personnages sont en place, mais rien ne se déroule encore. Tout est dans un état de stabilité. La situation initiale présente les personnages et leurs caractéristiques essentielles ainsi que les conditions dans lesquelles ils vivent. Le lecteur découvre le cadre dans lequel l'action va prendre naissance.
- Le temps employé est donc habituellement l'imparfait ;
- L'élément perturbateur : un événement un choix du personnage vient bouleverser la stabilité de la situation initiale. Cette perturbation est souvent signalée par un complément de temps (un groupe nominal tel que un jour ou un mot invariable tel que or). L'aventure peut alors commencer. Le passé simple sert à relater cet événement qui déclenche l'action ;
- L'action : c'est généralement la partie la plus longue du récit puisqu'elle correspond aux aventures du personnage principal ; elle relate les épreuves qu'il rencontre et qu'il doit surmonter. On distingue :
 1. L'épisode : partie du récit dans laquelle le narrateur raconte la péripétie
 2. La péripétie : « événement imprévu » au sens étymologique. Dans un récit, il marque un changement subit de situation qui fait rebondir l'action. Le lecteur peut le suivre au cours de la narration (ou d'un dialogue qui contribue alors à l'information du lecteur et à la progression du récit ;
 3. L'élément de résolution : un événement, un personnage ou une action mettent fin aux aventures du personnage principal. La résolution apporte une sanction au processus de transformation ; – la situation finale : elle marque le retour des personnages à la stabilité, que ce soit dans le bonheur (le plus généralement) ou dans le malheur. C'est la fin de l'histoire, le moment où le nœud du récit s'est dénoué et où l'on retrouve une situation d'équilibre. Le destin des héros

De la situation initiale à la situation finale, les héros connaissent des destinées différentes :

- Après une série d'épreuves qu'il a affrontées et dont il a triomphé, le héros voit sa situation s'améliorer (exemple : le Petit Poucet qui, abandonné pour cause de misère, devient riche) ;

- Au contraire, il arrive que le héros voie les choses tourner mal (exemple : le Petit Chaperon rouge chez Perrault) ; Parfois, le conte présente en parallèle deux héros qui subissent les mêmes épreuves ; mais l'un réussit tandis que l'autre échoue.

ANEXO C – Moi -même le narrateur I

Titre de la séquence : Moi-même : le narrateur I

Type de public : Séries iniciais do Ensino Fundamental (l'âge des élèves 6 - 8 ans)

Objectifs d'atelier : Favoriser les processus d'intégration des enfants d'origine étrangère. Tout d'abord parce qu'elles ont comme premier objectif la découverte et la valorisation des cultures issues de l'immigration.

connaissances socio-culturelles : en apprenant le portugais, les élèves vont ainsi découvrir les cultures, les traditions, les normes sociales du Brésil.

Compétences communicatives et fonctionnelles : la structure d'un récit et l'importance des histoires.

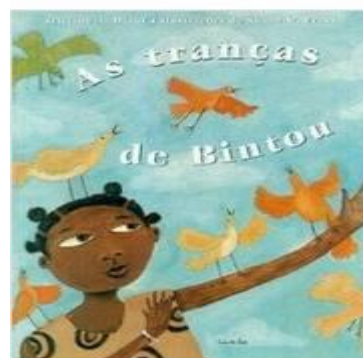
Compétences langagières :

compréhension orale. Se présenter et parler de soi / Exprimer ses goûts ; Interroger et s'adresser à quelqu'un et donner son avis / conseiller et raconter.

Texte : As tranças de Bintou de Sylviane Diouf³⁷

Nombres de séances pédagogiques : 4

Objectif de réalisation : une sketch de l'histoire racontée par l'enseignant et une production d'un album de l'histoire raconté par les élèves.



I - ACTIVITÉ DE COMPRÉHENSION D'UN TEXTE

Objectif : Comprendre l'histoire lue par l'enseignant. Maîtriser l'organisation du conte.

Lecture de l'histoire par l'enseignant. Les images soutiennent la compréhension des élèves.

Relecture sans images. Les élèves organisent collectivement « les images » et établissent la correspondance images/texte lu en utilisant une couleur pour représenter chaque « tableau » comme le document en pièce jointe.

Activité de consolidation de la structure, et de l'histoire : jeu de rôles.

³⁷ Le rêve de Bintou, une fille africaine, est d'avoir des tresses comme toutes les femmes plus âgées de son village. Mais en tant qu'enfant, il faut se contenter des birottes. L'auteur Sylviane A. Diouf, fille d'un père sénégalais et d'une mère française, a créé une histoire délicate sur l'angoisse du rite de passage et l'apprentissage de la croissance. Les illustrations de Shane W. Evans renforcent la beauté, la tradition et l'enchantement de la culture africaine. Un bel exercice de respect de la pluralité culturelle et de la maturité. Pour les enfants alphabètes.

La classe « joue » le texte après distribution des rôles, dialogues des personnages acteurs.
Une seule contrainte : le respect de l'organisation chronologique du conte. L'invention de nouveaux intervenants en cours de jeu prépare la phrase suivante de l'activité.

ANEXO D – Moi-même le narrateur II

Qual é a história da minha vida?

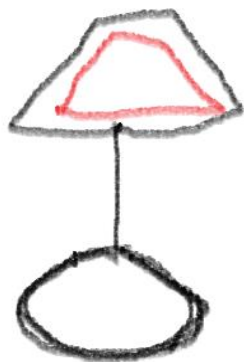


Olá, eu sou a Professora Carla vou acompanhar você nessa história! Eu falo português com meus pais, em que língua você fala com seus pais?

Obrigada por compartilhar a sua história! Seja Bem-vindo ao Brasil!



No Brasil, temos várias palavras que vem de outras culturas e de outras línguas... Do lado da minha cama, eu tenho um abajur esse nome veio do francês *abat-jour* ele é assim:

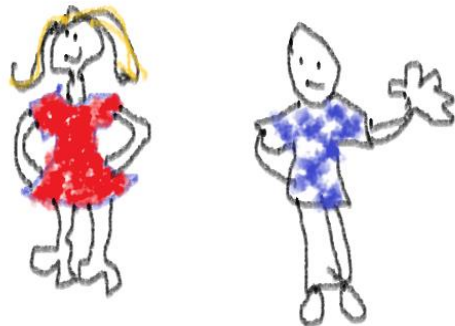


Você tem algo que ajude a iluminar o seu quarto? Você pode me mostrar? Desenhe ao lado do meu!!! E na sua casa, você usa alguma palavra que venha de outro país? Qual? Você pode desenhar ela aqui embaixo?





Agora que sabemos como somos compostos por várias culturas, vamos conversar sobre as pessoas que moram na nossa casa? Na minha casa, tenho um irmão e uma mãe! Eles se chamam Junior e Maria! E quem mora na sua casa? Você pode desenhar eles, assim como eu desenhei minha família?





Adorei conhecer sua família! Mas me deu uma fome 😊 O que você mais gosta de comer? Eu nasci em Brasília, no centro-oeste do Brasil, mas minha mãe nasceu em Natal, no nordeste do Brasil. Por isso meu prato favorito é cuscuz que vem da região da minha mãe, ele é como na foto aqui embaixo! Qual é o seu prato favorito? Você sabe qual a origem dele? Vamos colocar uma foto dele aqui também? Vamos procurar na internet?





Ai, que cansada! Eu amei poder falar de mim! Adoro minha família e estou adorando ser sua professora! Antes de irmos para casa, descansar, você pode nos contar como está sendo sua experiência na escola? Se quiser desenhar eu vou adorar! Adoro seus desenhos!

Até amanhã, para mais uma história!!

