

# Ensinar uma língua estrangeira às crianças: *Savoir-faire, Savoir-dire*<sup>1</sup>

*Teaching a foreign language to children: Savoir-faire, Savoir-dire*

*Christianne Benatti Rochebois*<sup>2</sup>

**RESUMO:** O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças conhece um novo fôlego na última década. No Brasil ainda é bem tímido o trabalho de ensino e pesquisa nessa área. Porém, é crescente o aumento de profissionais das línguas estrangeiras que se dedicam a esse tema educacional. No artigo, apresentamos e discutimos pontos teóricos e práticos relacionados ao ensino de Francês Língua Estrangeira, tendo como base didáticas francófonos brasileiros. Pretendemos, assim, contribuir para a expansão e o desenvolvimento da implantação do ensino de línguas estrangeiras para crianças no ensino fundamental.

**ABSTRACT:** The process of teaching and learning foreign languages to children received a new impulse last decade. In Brazil the teaching of that subject and research on it are still very shy. However, the number of foreign language professionals who are dedicated to this theme is growing. In this paper, we present and discuss theoretical and practical topics related to the teaching of French as a Foreign Language, based on Francophone and Brazilian academics. In doing so, we intend to contribute to the expansion and implementation of the teaching of foreign languages to children in elementary school.

**PALAVRAS-CHAVE:** Francês Língua Estrangeira. Processo de ensino-aprendizagem. Crianças.

**KEYWORDS:** French as a Foreign Language. Teaching-learning process. Children.

## I. INTRODUÇÃO

Após algumas décadas de experiências às cegas e inovadoras, e mesmo frustrantes em relação à sua implantação em escolas de ensino fundamental europeias nos anos 60, o ensino de línguas às crianças conhece agora um

---

<sup>1</sup> Expressões francesas que significam: *Experiência e conhecimento*.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: chrisrochebois@hotmail.fr

período de intenso revigoramento e um real desenvolvimento no mundo da formação cultural. Tem sido, portanto, crescente e mundial o interesse no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LE) para crianças nos mais variados contextos. No Brasil, mais precisamente para os professores de Francês, Língua Estrangeira (FLE), trata-se de um contexto de ensino e de um novo público de aprendizes ainda pouco conhecido.

Ensinar uma LE às crianças é um ato educativo que, como toda experiência de ensino, deve contribuir para a formação do ser humano. Isso supõe da parte do professor um bom domínio dos métodos de ensino da língua, mas igualmente um verdadeiro conhecimento do público-alvo. Um aprendiz de menos de doze anos é, com efeito, uma pessoa em formação e em desenvolvimento, tanto no plano psicomotor quanto cognitivo, socioafetivo quanto linguístico. Se admitirmos que o processo de ensino-aprendizagem exige a reunião de certas condições particulares, o professor deverá então levar em consideração, no momento da concepção e da prática de seu ensino, as necessidades específicas (afetivas e motoras) e os centros de interesse do público infantil de aprendizes, suas capacidades diversas, assim como os processos de aprendizagem suscetíveis de serem colocados em prática numa certa idade.

Estudos indicam (BREWSTER, ELLIS & GIRARD, 2002, entre outros) que a pressão por um início de aprendizagem de línguas ainda na infância tem sua origem na crença de que a criança tem condições de aprendê-las mais facilmente que o adulto e de que quanto mais cedo iniciarmos o processo melhores serão as chances de sucesso. Efetivamente, é conveniente diversificar precocemente as situações de aprendizagem, propondo à criança um universo rico e denso, evitando empobrecer as situações sob pretexto de simplificá-las.

Nos estudos relacionados ao ensino-aprendizagem de língua/cultura francesa, as teorias e metodologias são direcionadas na sua maior parte aos públicos adolescente e adulto. Infelizmente, entretanto, existe uma carência de trabalhos que focalizem o ensino-aprendizagem de Francês para as crianças, pelo menos no contexto brasileiro.

De forma simplificada, podemos assegurar que, para Vygotsky (1985), a aprendizagem ocorre desde o momento em que nascemos, perdurando por toda a vida. É através da relação com o outro que aprendemos e que, portanto, nos desenvolvemos. Nessa perspectiva, a linguagem assume papel central, pois é o instrumento que permeia todo o processo. Diante dos pressupostos citados, concebemos a sala de aula como evento social (PRABHU, 1992), e, assim, como um espaço marcado pela diversidade linguística e cultural. Para Vygotsky (1985, p.110), a criança, antes de iniciar seu processo de escolarização, tem uma bagagem de conhecimento espontâneo, constituída por conceitos cotidianos. Desta forma, “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”, inter-relacionando

aprendizagem e desenvolvimento desde o primeiro dia de vida.

Este trabalho de pesquisa se situa nos estudos sobre os elementos de reflexão teórica (psicolinguísticos, psicopedagógicos e didáticos) interligados pelas propostas da prática de ensino de línguas, especificamente, o FLE. Os estudantes em formação e seus formadores, professores especialistas de FLE, têm necessidade de conhecer melhor este novo público, as maneiras mais propícias de motivar a criança a aprender a nova língua e de abordar as habilidades e o vocabulário no processo, assim como as diferentes formas pelas quais ela interage e responde aos mecanismos de ensino-aprendizagem de Francês, interligados a gêneros específicos do discurso, respeitando-se a natureza da criança como aprendiz.

## 2. HISTÓRICO RECENTE

As primeiras experiências in situ datam dos anos sessenta, época em que o ensino de línguas estrangeiras antes do ensino médio era testado por didáticos, pesquisadores e professores em situações isoladas e independentes umas das outras.

Em seguida, mais particularmente nas duas últimas décadas, esta aprendizagem se desenvolveu muito. Primeiramente opcional, ela se tornou obrigatória na escola elementar em vários países, na Europa principalmente, onde pelo menos 50% dos alunos do ciclo fundamental estudam uma língua estrangeira. No entanto, no nível pré-elementar as ofertas de ensino de línguas são poucas, com exceção das escolas particulares ou estrangeiras.

No contexto extracurricular, igualmente, o oferecimento de aulas para crianças progride consideravelmente, no caso do Francês principalmente na rede de Alianças Francesas e Institutos Franceses, que desenvolvem numerosos dispositivos dirigidos às crianças de 4 a 12 anos.

Segundo Vanthier (2009, p. 12), entre as razões que subndem este crescimento de oferta e de procura, destacam-se:

*Uma forte pressão social:* o monolinguismo é considerado uma deficiência no mundo de hoje. A aprendizagem de línguas tornou-se um verdadeiro desafio num mundo onde a comunicação multilíngue é fator de base. Fala-se atualmente da necessidade de todo cidadão conhecer pelo menos duas línguas além da materna. Louis Porcher (1994, p. 43) nos indica que “A estranheza da competência em língua estrangeira está, consequentemente, desaparecendo; no momento atual, é a não competência que se tornou estranha.” Em matéria de educação, reconhece-se largamente hoje que a competência cultural do indivíduo depende de compreender, falar e ler em línguas que não a sua. A pressão social é forte, os pais desejam dotar suas crianças o mais cedo possível de vantagens que lhes garantirão uma boa integração à vida econômica e cultural, assim como uma melhor compreensão do mundo.

*A ideia de que a escola deve refletir o mundo:* As línguas devem doravante fazer parte de uma base comum de competências que todo aluno deve adquirir durante seu percurso escolar. Numa sociedade em mutação, o indivíduo não pode mais se limitar a aprender a “ler, escrever, contar”. Os saberes “úteis” são múltiplos e a aquisição de línguas estrangeiras participa da formação da cultura de base da criança. Com efeito, se a escola quer refletir as realidades nas quais as crianças deverão viver, ela deve propor a elas um encontro com outras línguas e culturas.

*A ideia de uma “idade crítica”:* Se para muitos aprender uma língua estrangeira desde a infância se tornou necessário no contexto mundial, é porque existe certo número de teorias e representações relativas aos mecanismos, que podem tornar tal aprendizado eficaz. Este raciocínio se refere à ideia de um período crítico antes do qual o cérebro seria particularmente receptivo a certas formas de aprendizagem, especificamente na área das aprendizagens linguísticas.

A área de língua francesa do Departamento de Letras da UFV, mais especificamente, as disciplinas focadas na teoria e na prática de ensino, procura trabalhar com os alunos a diversidade linguística, cultural e metodológica nos vários setores possíveis do processo de ensino-aprendizagem do FLE. Como formadores de futuros professores, indicamos referências, apresentamos e discutimos teorias e exemplos de diferentes contextos aos alunos, os quais têm por base a realidade brasileira, mais especificamente, a realidade regional.

No entanto, há alguns anos o interesse manifesto dos aprendizes da licenciatura Português/Francês em relação ao outrora chamado *ensino precoce de Francês* vem crescendo e provocando a procura e a leitura da bibliografia, composta, na sua maioria, de estudos franceses, canadenses e suíços. No Brasil, além de um grupo de pesquisadores e professores de universidades paulistas (Unicamp, PUCSP, USP, Unesp, Unimep e USF) e da UEL, que trabalham a análise de práticas escolares numa perspectiva que procura delimitar os contornos do fator idade nos diversos elementos do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (ROCHA e BASSO, 2008), a carência de material que trabalhe os contextos nos quais se constrói o ensino-aprendizagem da língua estrangeira é flagrante. Os poucos artigos que encontramos são referentes à língua inglesa.

Os questionamentos que levantamos entre professores e aprendizes de Francês são de diversas ordens, todas vinculadas à busca pelas diferenças e semelhanças – característica-mor da era globalizada: De que modo as características das diversas faixas etárias delimitam os objetivos para seu aprendizado? Em que medida os aspectos cognitivos se sobrepõem aos afetivos ou vice-versa, ou os dois caminham lado a lado? E, sobretudo, qual a relação entre características individuais e os contextos nos quais se constrói o ensino-aprendizagem da LE?

### 3. DESENVOLVER A SENSIBILIDADE À ALTERIDADE

Ensinar o Francês a uma criança é um ato educativo que, como todo ato educativo, deve contribuir para o desenvolvimento do ser. Um programa de ensino do FLE (Francês Língua Estrangeira) às crianças não pode ser, conseqüentemente, nem uma transposição, nem uma redução de um programa do ciclo secundário. Ele deve, principalmente, considerar as necessidades específicas (afetivas e motoras) e os centros de interesse do jovem público, suas capacidades e processos de aprendizagem suscetíveis de serem colocados em prática de acordo com as diferentes faixas etárias. O planejamento deve também desenvolver as competências transversais e a interdisciplinaridade dos diferentes conteúdos: pontos fundamentais do pensamento transferíveis de uma disciplina a outra.

Segundo Vanthier,

...é porque ela [a criança] poderá se conscientizar que vive num mundo onde a coexistência de um grande número de línguas permite a comunicação humana que a aprendizagem do Francês fará sentido. E também porque ela descobrirá que a língua que ela fala desde seu nascimento e o Francês que ela está aprendendo fazem parte de uma humanidade comum; ela poderá, assim, aprender a abrir o ângulo do seu olhar, a considerar outras formas de fazer e de existir, a reconhecer que as diferenças não são categorizáveis em bem ou mal. (VANTHIER, 2009, p. 43, *nossa tradução*)

Outros pesquisadores complementam sua ideia, salientando que aprender o Francês é, portanto, desse ponto de vista, caminhar em direção a um novo saber-ser, é desenvolver a compreensão de que o outro é ao mesmo tempo “diferente e igual a mim mesmo” (GROUX, PORCHER, 1998). Ou ainda, iniciar a criança numa cidadania aberta e tolerante representa um dos objetivos maiores do ensino-aprendizagem das línguas.

Este encaminhamento, direcionado à tolerância ou ao que poderíamos talvez mais realisticamente chamar de “benevolência a respeito do outro” (PORCHER, 1998), é difícil de ser trabalhado. Julgamentos de valor implícito uma diversidade de estereótipos são fruto do meio cultural no qual a criança vive. Mas ele – o encaminhamento – é fundamental na sua função educativa no respeito às diferenças que procuramos desenvolver na escola maternal e elementar: diferenças físicas, cognitivas e/ou culturais das crianças.

### 4. DESENVOLVER A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

A aprendizagem de uma língua estrangeira permite o acesso à comunicação a partir de novos meios linguísticos. Ela corresponde a uma atividade metalinguística, no sentido da imposição de um distanciamento em relação

à linguagem, quer dizer, a prática da capacidade de se distanciar do uso habitualmente comunicativo da linguagem para focar sua atenção sobre as propriedades do significante.

A consciência do funcionamento da língua estrangeira só pode se desenvolver se os jovens aprendizes forem sensibilizados para uma reflexão sobre o funcionamento de sua língua materna, exercendo-se assim uma abordagem comparativa língua materna/língua alvo. Trata-se, numa situação de ensino-aprendizagem, de aproveitar ocasiões que permitirão às crianças estabelecer relações entre sua observação do Francês e seu conhecimento da língua materna.

Segundo Hawkins (1984), o eixo metalinguístico se entrecruza com as atividades de despertar da linguagem (esta abordagem plural das línguas e das culturas se desenvolveu nos Estados Unidos e em seguida na Europa, em particular nos trabalhos do Conselho da Europa), cujo objetivo principal é a observação do funcionamento das línguas através da comparação da língua materna com outras línguas. Para Louise Dabène (1991), as atividades que despertam a linguagem devem, entre outras considerações, permitir à criança um crescimento de seu universo reflexivo: despertar de sua consciência metalinguística, descentralização e conscientização da arbitrariedade das línguas e das culturas.

## **5. UMA PEDAGOGIA DAS TAREFAS**

Uma competência não se reconhece somente nas ações: é um *savoir-faire* num contexto específico. O ponto chave é a atividade do aprendiz numa tarefa socialmente situada. Na sala de aula de Francês, as tarefas podem ser diversas: ligadas à linguagem, comunicacionais, criativas, de resoluções de problemas, de aprendizagem.

Weiss (1991) desconfia das situações pseudolúdicas em que nenhuma tarefa nem atividade que desenvolva a LE sejam postas em jogo, e que não engendrem o desenvolvimento de competências na língua. Atividades sistemáticas de reprodução também não permitem desenvolver a comunicação espontânea.

Desde o início da aprendizagem e desde a mais tenra idade, os textos orais e escritos (mediados pelo adulto no caso da criança que ainda não domina a compreensão escrita) que contam, descrevem, explicam, ordenam, suscitam emoções etc. estão presentes na sala de aula de Francês. Nós os encontramos nos diferentes gêneros discursivos: contos, poesias, canções e histórias; textos para “fazer”: receitas, fichas de fabricação, regras de jogos, cartas etc.

Os gêneros do discurso constituem-se em um método bastante adequado para investigar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira às crianças. Para Mallet (1991), a atividade linguística da criança é de imediato discursiva. A criança somente se interessa pela linguagem na

medida em que ela responde “às expectativas concretas de comunicação, de jogo ou de conhecimento”. A aprendizagem do Francês se constrói, portanto, em relação com outras aprendizagens dentro de um conjunto em que todas as atividades servem para desenvolver aptidões gerais cognitivas, psicomotoras e afetivas.

## **6. A SALA DE AULA E OS GÊNEROS**

Cada gênero apresenta conteúdos específicos de ensino a ele relacionados, elementos estes que fazem com que o texto pertença àquele gênero e não a outro. Assim, cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros. (GUIMARÃES; CAMPANI-CASTILHOS e DREY, 2008).

Baseando-se nesta ideia de que os gêneros discursivos têm características próprias e precisam de certo tempo para sua absorção, indica-se que as aulas de LE para crianças sejam pensadas e baseadas em alguns gêneros selecionados previamente. É preciso que se delimite também sua quantidade para que o trabalho com cada um deles obtenha o aproveitamento desejado. Também com esse propósito, Rocha (2008) defende a criação de agrupamentos de gêneros que se relacionem a três sistemas de atividades: “gêneros que fazem brincar, os quais envolvem o jogo, gêneros que fazem cantar, que se relacionam às atividades musicais e gêneros que fazem contar, os quais, por sua vez, englobam atividades narrativas”.

Desta maneira, ao se selecionar os gêneros trabalhados na sala de aula, é preciso considerar qual a intenção pretendida com determinada atividade e também a faixa etária das crianças, para que a atividade seja condizente com a capacidade do público, propondo aulas interativas e diversificadas também no que se refere aos gêneros discursivos. De acordo com os modelos de aula propostos por Vanthier e considerando a divisão feita por Rocha, podemos observar que alguns gêneros, no caso os mais habituais, podem ser facilmente integrados às aulas. Entre eles, podemos encontrar, por exemplo:

- A partir de 4 anos: Cantigas infantis, fotografias (de animais, roupas, pessoas, frutas, casas, palavras, números)
- A partir de 5 anos: Cartela de bingo, tabuleiro de jogos
- A partir de 7 anos ou crianças já alfabetizadas: Mapa-múndi, letra de música ou cantiga, registros de áudio (ruídos de animais, pequenas conversas), regras de jogo, caça-palavras, receita de bolo, cartão-postal
- A partir de 8 anos: Instruções de fabricação de uma dobradura, texto descritivo, caligramas, cartas, questionários
- A partir de 10 anos: Gráficos, livro de histórias infantis, história em quadrinhos, resumo oral.

Observamos ainda que a peça teatral pode ser trabalhada oralmente com fantoches e, por vezes, pelo próprio professor e os aprendizes,

em todas as faixas etárias citadas acima.

Vale ressaltar, como afirma Rocha, que os gêneros podem se combinar de maneira que é possível “narrar cantando, contar brincando ou brincar narrando” (2008, p. 26). O mais importante é que cada atividade, definida no universo do lúdico, seja cantando, brincando, contando, narrando ou jogando, propicie o desenvolvimento das competências linguísticas e interculturais das crianças, uma vez que visam ao seu desenvolvimento integral.

## **7. A ABORDAGEM LÚDICA**

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

Os teóricos da educação trabalham incessantemente o papel do jogo no desenvolvimento infantil. Segundo Vanthier, é através do jogo, porque ele apresenta estruturas específicas por vezes repetitivas e inovadoras, que a criança tem acesso à linguagem pela motivação individual que ele provoca e que é suscetível de terminar num ato de fala da LE. “O jogo é uma experiência da linguagem. Trata-se de falar Francês para agir: ganhar a partida ou coordenar a atividade.” (2009, p. 47)

Quando o jogo é presente no espaço físico da sala de aula, existe obrigatoriamente espaço de criação. Jogo com palavras, criativo, de competição, não importa. Em cada um deles o *eu* está implicado e as palavras deixam de ser simples repetições mecânicas. Quando jogar se torna *dizer*, passa a ser uma comunicação real e uma criação da criança.

## **8. O “JOGO” COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA**

As três últimas décadas do século XX foram marcadas por uma renovação da didática em todas as áreas. No caso da didática de línguas estrangeiras, os anos 70 deram uma verdadeira guinada comunicativa, focalizando a centralização no aprendiz. É dessa época que datam as primeiras tentativas de introdução do jogo como ferramenta pedagógica no ensino da língua francesa. No entanto, foi somente nos anos 80 e 90 e após o aprofundamento da reflexão sobre a criatividade e as técnicas de animação desenvolvidas por vários especialistas, entre os quais Francis Debyser et Jean-Marc Carré, para que os jogos de palavras, alguns jogos de sociedade e toda uma gama de atividades de expressão dramática obtenham um efetivo lugar na sala de aula. Essas bases fundadoras sofriam, porém, do mesmo problema que



caracteriza o recurso à noção de jogo no seio de diversas disciplinas: em razão da leveza como uma de suas características, o jogo é instrumentalizado, mas não problematizado.

No momento em que a abordagem comunicativa cede lugar, pouco a pouco, à perspectiva acional no ensino de línguas, é interessante constatar que o jogo continua ocupando um lugar marginal na sala de aula. Assim, o interesse incontestável despertado pelo jogo há três décadas continua difícil de ser ultrapassado de forma concreta pelos professores, pois sua noção permanece calcada numa escora teórica ainda recente, paralela a rompanes pontuais de aplicação. Tudo isso contribui para alimentar as dúvidas sobre a legitimidade e a eficácia do suporte lúdico na aula de LE.

## **9. TENTATIVAS DE CONCEITUALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO**

O termo “jogo” compreende uma rede semântica de realidades diversificadas. Sendo nossa área de trabalho a didática de línguas estrangeiras, optamos pela noção geral de jogo de Silva (2008) como uma ferramenta suscetível de englobar seus vários usos, correspondentes a quatro grandes regiões metafóricas: o material, o contexto, a estrutura e a atitude, que desenvolveremos a seguir.

A sala de aula é um espaço privilegiado na medida em que seus atores lidam com a língua e a comunicação e tudo, ou quase tudo, pode ser utilizado como suporte – textos escritos, imagens, documentos áudio, vídeos, objetos do cotidiano, sons, palavras (não esquecendo que os suportes citados podem também ocupar funções não lúdicas ou pertencentes à esfera de jogos e brincadeiras). A polivalência e a sedução devem fazer parte, na medida do possível, da constituição do conjunto, somando-se o prazer estético e o acesso à manipulação para que se crie um laço afetivo entre o aprendiz e a atividade. O material disponível no comércio, assim como o material fabricado pelo professor ou aprendiz, é acompanhado normalmente de regras precisas de procedimento. Consideramos que o bom conhecimento do corpus de jogos existentes ao alcance do grupo escolar propicia a diversificação de competências, tanto familiares como aquelas que favorecem o prazer da descoberta.

Em seguida, o conhecimento do contexto do grupo de aprendizes em foco inclui a reunião de circunstâncias externas e internas que deve levar em conta variáveis socioculturais, coletivas e individuais. A análise da situação de recepção permite ao professor considerar a língua, valores, gostos e expectativas da sociedade em certo momento e num limite físico específico, assim como a língua, valores, gostos e expectativas de cada indivíduo implicado no processo de ensino-aprendizagem. Essa análise engloba também as condições estruturais concretas das atividades e as relações afetivas entre os aprendizes, assim como um possível conflito com a situação de aplicação e a instituição envolvida.

Concretamente, o professor trabalha para a criação de um ambiente propício à aplicação das atividades. Introduzir o vocabulário na LE, refletir sobre os procedimentos necessários ao desenvolvimento do jogo, encorajar a utilização de expressões na LE e convidar os aprendizes a participar são pistas propostas para que a dinâmica prevista evolua naturalmente.

## **10. AS VANTAGENS ASSOCIADAS AO “JOGO”**

Seguindo o pensamento de Silva (2008), de uma maneira geral, o jogo – pedagógico ou não – apresenta três grandes tipos de vantagens: motoras, afetivas e cognitivas. Certamente, nem todos os jogos apresentam as mesmas vantagens, cabendo ao professor determinar previamente as características e os objetivos para selecionar a atividade que interessa a um determinado grupo de aprendizes num dado momento e dela tirar o maior proveito.

Do ponto de vista motor, alguns jogos oferecem aos participantes conhecer melhor suas capacidades e limites, além de habilidades. Na sala de aula de LE para crianças, o jogo provoca comportamentos e atitudes de comunicação que envolvem o corpo, a sensibilidade e a reflexão.

Em relação ao afeto, o jogo se apresenta extremamente revelador à criança, pois ele sugere, a princípio, atitudes opostas ao egocentrismo, ao mesmo tempo em que permite a exploração de papéis diversos (companheiro, líder e/ou adversário) e, portanto, favorece a aprendizagem nas diversas áreas e contextos de uso da LE. Da mesma forma, o jogo aumenta a possibilidade de contato, estabelecendo relações baseadas no respeito de regras recíprocas. A situação lúdica exige dos participantes um trabalho individual/coletivo operacional em relação às regras, ao compartilhamento e à negociação. Enfim, na qualidade de instrumento de socialização, ele se apresenta também como forte vetor de transmissão intercultural.

Finalizando nosso comentário sobre as vantagens associadas ao jogo, não podemos esquecer de sua contribuição, por exemplo, para uma melhor estruturação do tempo e do espaço, para a aprendizagem do controle de elementos de lógica e de resolução de problemas, para um melhor conhecimento do meio ambiente e, principalmente, para o desenvolvimento da comunicação.

Mais especificamente, o jogo pedagógico, as atividades lúdicas podem facilitar o trabalho de interação em um grupo mais heterogêneo. O professor e os aprendizes são levados a reconsiderar sua relação com o corpo, a língua e a sociedade. O trabalho em equipe é desenvolvido, assim como a observação, a motivação, o espírito crítico.

A exploração da diversidade do universo lúdico pode ajudar a quebrar rotinas e a deslocar a atenção, eliminando ou suavizando barreiras – conscientes ou inconscientes.

## II. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar em prática um ensino de FLE para crianças que tenha um percurso eficaz e que parta de conhecimentos estáveis em direção àquilo que é novo exige que o *savoir-faire* em aquisição seja avaliado e seu resultado, analisado pelos formadores.

Como já mostram muitas das práticas aplicadas na aula de LE para crianças, tudo não está sempre “bem” e os imprevistos são inúmeros e, muitas vezes, não imagináveis pelo professor. Fatalmente, como em todo grupo em processo de ensino-aprendizagem, alguns vão se destacar e outros terão dificuldades. A avaliação é um dos recursos possíveis para detectar esse desnivelamento. Para dar o suporte necessário, é preciso ter uma ideia precisa dessas dificuldades e tratá-las pedagogicamente corretamente.

Uma avaliação coletiva do nível de competência dos aprendizes pode camuflar dificuldades na língua de alguns e destacar os que respondem mais rápido e mais à vontade.

É preciso ser vigilante para que os mal-entendidos linguísticos não se instalem definitivamente já no primeiro contato com a LE. Trabalhemos atividades que permitam apreciar as capacidades de comunicação, recepção e produção de cada aprendiz. Estudar previamente o contexto nos permitirá preparar e aplicar situações que provoquem a expansão do universo da criança, tornando-o mais rico e denso.

Esperamos ter contribuído com nossa reflexão para os professores especialistas de FLE, que intervêm em grupos infantis e que procuram melhor conhecê-los e a maneira pela qual eles se identificam com a LE. Da mesma forma, nossa reflexão vai ao encontro dos estudantes futuros professores, que se interrogam sobre como ensinar o FLE a crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREWSTER, J., ELLIS, G. & GIRARD, D. *The primary English teacher's guide*, London: Penguin, 2002.
- DABÈNE, L. “Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage?”, In GARABEDIAN, M. – *Enseignements/Apprentissages Précoces des Langues, Le Français dans le Monde*, Paris : Hachette, 1991.
- GROUX, D., PORCHER L. *L'apprentissage précoce des langues, Que sais-je?*, Paris: PUF, 1998.
- GUIMARAES, A.M., CASTILHOS, D., DREY, R. (org.), *Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental*, Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- HAWKINS, R. D. *Language learning strategies: the relationship between L1 operating principles and language transfer in L2 development, Second language acquisition*, Clevedon: British Library, 1984.
- MALLET, B., (org.), « Personnalité enfantine et apprentissage des langues, une lecture de Vigotsky », In: *Le Français dans le monde, Recherches*

- et applications*, número especial, 1991.
- PORCHER, L. « Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants », In « Enseignements-apprentissages précoces des langues », *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 1994.
- PRABHU, N. S. *Second Language Pedagogy*, São Paulo: Oxford do Brasil, 1992.
- ROCHA, C. H. “O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*, São Paulo: Claraluz, 2008.
- SILVA, H. *Le jeu em classe de langue*, Paris: CLE International, 2008.
- WEISS, F., GARABEDIAN, M. (orgs.), “Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants”, in *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, número especial, 1991.
- VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris: Clé International, 2009.
- VIGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*, Paris: Éditions Sociales, 1934, trad. 1985.

*Recebido em: 20/08/2013*

*Aceito em: 07/10/2013*