UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

MARCELLA DOS SANTOS ABREU

**Ensino-aprendizagem de língua francesa na escola brasileira:
memória, visibilidade e resistência de corpos pedagógicos**

Versão corrigida

São Paulo

2019

MARCELLA DOS SANTOS ABREU

**Ensino-aprendizagem de língua francesa na escola brasileira:
memória, visibilidade e resistência de corpos pedagógicos**

Versão corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

A 162e Abreu, Marcella dos Santos
 Ensino-aprendizagem de língua francesa na escola
brasileira: memória, visibilidade e resistência de
corpos pedagógicos / Marcella dos Santos Abreu ;
orientadora Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia. -
São Paulo, 2019.
301 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos Linguísticos, Literários e
Tradutológicos em Francês.

1. Língua francesa. 2. Educação básica. 3. Memória.
4. Documentação pedagógica. 5. Corpos pedagógicos. I.
Pietraroia, Cristina Moerbeck Casadei, orient. II.
Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Marcella dos Santos Abreu

Data da defesa: 03/07/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 25/08/2019.

(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: ABREU, Marcella dos Santos

Título: Ensino-aprendizagem de língua francesa na escola brasileira: memória, visibilidade e resistência de corpos pedagógicos

Versão corrigida da tese apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

*A Flora e a Miguel, por jamais desistirem do convite para
brincarmos e passearmos juntos por aí. A Augusto, por ter
misturado seus livros e seus sonhos aos meus.*

AGRADECIMENTOS

Neste percurso, agradeço:

A acolhida, a orientação e a ensinagem de Cristina;

A paciência e o companheirismo de Augusto;

A existência, a insistência, a resistência e o amor de Flora e de Miguel;

A dedicação e a preocupação de Eunice;

O apoio e a sororidade de Alessandra;

O Mauger e as dúvidas de Moacir;

O trabalho de memória de Wilma e de seus amigos, ex-caetanistas;

A documentação, a narrativa e a generosidade de Raquel;

A confiança e a parceria de Valéria;

A cumplicidade e a sinceridade de alunas e de alunos que caminharam comigo;

A amizade de todas e de todos que acompanharam e me *suportaram* até aqui.

Gratidão imensa à universidade pública brasileira, a qual sempre será necessário defender.

“Falar do dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo de redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer”. (FREIRE, 2018, p. 23)

RESUMO

ABREU, M. S. **Ensino-aprendizagem de língua francesa na escola brasileira: memória, visibilidade e resistência de corpos pedagógicos**. 2019. 301 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O presente trabalho tem como referência dois contextos de imposição de reformas sobre a educação básica brasileira: o primeiro decorrente da lei federal 5.692 (BRASIL, 1971) e o segundo, da Medida Provisória (MP) 746 (BRASIL, 2016), seguida da lei 13.415 (BRASIL, 2017). Ao investigar esses dois momentos, esta tese visa demonstrar a potência do trabalho de memória (BOSI, 2012) e de registro (ZABALZA, 2004; MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017) para a discussão sobre o ensino-aprendizagem de língua francesa nas escolas do Brasil. Por meio de uma investigação sobre documentos e lembranças que apontam práticas daquela disciplina no Instituto Caetano de Campos entre 1960 e 1970, constata-se silenciamentos (ORLANDI, 2007) de vozes docentes, bem como retrocessos políticos que ecoam permanentemente em nossos currículos. Ao longo do primeiro semestre letivo de 2018, buscamos ressignificar tal constatação, realizando uma pesquisa autoetnográfica em Escola de Ensino Fundamental onde o francês foi inserido como componente curricular. Como resultado dessa experiência de ressignificação e de conexão entre o passado e o futuro, emerge o protagonismo da documentação pedagógica (REGGIO EMILIA, 2014), para tornarem visíveis e possíveis a constituição e a resistência de *corpos pedagógicos* (TELLIER, CADET, 2014) que, a despeito de ciclos recessivos, ousam ensinar línguas estrangeiras, notadamente, o francês, em comunidades de aprendizagem do país.

Palavras-chave: Língua francesa. Educação básica. Memória. Documentação pedagógica. Corpos pedagógicos.

ABSTRACT

ABREU, M. S. **French language teaching and learning in Brazilian school: memory, visibility and resistance of pedagogical bodies**. 2019. 301 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This research has as reference two contexts of imposition of reforms on Brazilian basic education: the first resulting from the federal law 5.692 (BRASIL, 1971) and the second from the Provisional Measure 746 (BRAZIL, 2016), followed by law 13.415 (BRAZIL, 2017). In order to investigate these two moments, this thesis aims to demonstrate the power of memory work (BOSI, 2012) and registration (ZABALZA, 2004; MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017) for the discussion on French language teaching and learning in schools of Brazil. Through a research on documents and memories that point to practices of that discipline in Instituto Caetano de Campos between 1960 and 1970, we can see the silence (ORLANDI, 2007) of teachers' voices, as well as political setbacks that echo permanently in our curricula. During the first academic semester of 2018, we sought to re-signify this finding, performing an autoethnographic research in Elementary School where French was inserted as a curricular component. As a result of this experience of re-signification and connection between the past and the future, the protagonism of pedagogical documentation emerges (REGGIO EMILIA, 2014) to make visible and possible the constitution and resistance of pedagogical bodies (TELLIER, CADET, 2014) who, despite recessive cycles, dare to teach foreign languages, notably French, in learning communities of the country.

Keywords: French language. Basic education. Memory. Pedagogic documentation. Pedagogical bodies.

RÉSUMÉ

ABREU, M. S. **Enseignement-aprentissage de langue française à l'école brésilienne: mémoire, visibilité et résistance des corps pédagogiques.** 2019. 301 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Cette thèse a comme point de repère deux contextes d'imposition de réformes dans l'éducation de base au Brésil: le premier résultant de la loi fédérale 5.692 (BRASIL, 1971) et le deuxième, du Décret Provisoire 746 (BRASIL, 2016), suivi de la loi 13.415 (BRASIL, 2017). L'étude de ces deux contextes nous permet de démontrer la puissance du travail sur la mémoire (BOSI, 2012) et des registres d'expériences (ZABALZA, 2004; MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017) pour la discussion sur l'enseignement-aprentissage de la langue française dans les écoles brésiliennes. Par le moyen d'une recherche sur les documents et les mémoires qui laissent voir les pratiques de la discipline Français à l'Institut Caetano de Campos entre 1960 et 1970, nous avons constaté le silence (ORLANDI, 2007) de la voix des enseignants et aussi des reculs politiques qui se font encore sentir dans les actuels curricula. Tout au long du premier semestre scolaire de 2018, nous avons cherché à re-signifier cette constatation en procédant à une recherche autoethnographique dans une école secondaire où le français a été inséré en tant que composante curriculaire. Comme résultat de cette expérience de re-signification et de connexion entre le passé et le futur, la documentation pédagogique (REGGIO EMILIA, 2014) assume le protagonisme en rendant visibles et possibles la constitution et la résistance des *corps pédagogiques* (TELLIER, CADET, 2014) qui, en dépit des cycles rétrogrades, osent enseigner les langues étrangères, notamment le français, dans des communautés brésiliennes d'apprentissage.

Mots-clés: Langue française. Éducation de base. Mémoire. Documentation pédagogique. Corps pédagogiques.

Lista de imagens

Imagem 1: Solicitação de depoimento publicado no blogue Caetano de Campos	39
Imagem 2: Cabeçalho da ata de reunião pedagógica do IECC, de 11 set. 1967	46
Imagem 3: Página do livro adotado pela professora Ernestina no IECC.....	52
Imagem 4: Anotação a lápis da palavra “ <i>portemanteau</i> ”	53
Imagem 5: Cabeçalho da ata de reunião pedagógica do IECC, de 06 outubro de 1967	62
Imagem 6: Cabeçalho da Ata de reunião pedagógica, de 16 de setembro de 1967	64
Imagem 7: Cabeçalho da ata de reunião pedagógica, de 19 de março de 1968	67
Imagem 8: Cabeçalho da ata de reunião pedagógica do IECC, de 09 abril de 1968	69
Imagem 9: 4ª série ginasial do IECC em 1961	72
Imagem 10: 2º ano Clássico do IECC de 1963.....	73
Imagem 11: Cabeçalho de ata de reunião pedagógica do IECC, de 30 de junho de 1977.....	74
Imagem 12: Assinatura de Iracema Rosa dos Santos, em 30 de junho de 1977	74
Imagem 13: Registro de atividade no jardim da infância Caetano de Campos	78
Imagem 14: Ficha da professora Maria Júlia (IECC) como membro da APFESP (1962)	83
Imagem 15: Ficha da professora Iracema, Dona Boquinha (1971)	84
Imagem 16: Ficha de professora de francês em Paraguaçu Paulista-SP	85
Imagem 17: Repertório prévio de língua francesa do 6º ano (exemplo 1)	133
Imagem 18: Repertório prévio de língua francesa do 6º ano (exemplo 2)	134
Imagem 19: Atividade 1 (Ficha “Bonjour!”).....	137
Imagem 20: Atividade 2 (Ficha “Bonjour!”).....	138
Imagem 21: Atividade 3 (Ficha “Bonjour!”).....	139
Imagem 22: Parte 1 da atividade 4 (Ficha “Bonjour!”), com respostas de aluno	143
Imagem 23: Atividade 3 (Ficha “Bonjour!”) com respostas de aluna	144
Imagem 24: Turma em círculo 1: <i>Marchez!</i>	147
Imagem 25: Turma em círculo 2: <i>Tombez!</i>	149
Imagem 26: Turma em círculo 3: <i>Courez!</i>	150
Imagem 27: Avaliação da atividade.....	152
Imagem 28: Reconhecimento de palavras em francês: explorando imagens e palavras	153
Imagem 29: Atividade de reconhecimento de sons: R [r], U [y], OU [u] et OI [wa]	155
Imagem 30: Lição de casa: repertório	160

Imagem 31: Mapa: O mundo da francofonia	162
Imagem 32: Representação da palavra Paris: colagem Torre Eiffel	166
Imagem 33: Representação da palavra “Paris” por “Tour Eiffel”	167
Imagem 34: Representação das palavras “Paris Saint-Germain”: colagem e desenho	168
Imagem 35: Representação da palavra Paris: Torre Eiffel e logomarcas do PSG.....	169
Imagem 36: Representação da palavra “Non”	171
Imagem 37: Representação da palavra “Bonjour”	172
Imagem 38: Trabalho 1º trimestre: introdução	178
Imagem 39: Trabalho 1º trimestre: parte 1 (resposta b 1)	179
Imagem 40: Trabalho 1º trimestre: parte 1 (resposta b 2)	179
Imagem 41: Trabalho 1º trimestre (parte 2): introdução	181
Imagem 42: Trabalho 1º trimestre (parte 2): orientação	182
Imagem 43: Trabalho 1º trimestre (parte 2): atividade de aluno 1	182
Imagem 44: Trabalho 1º trimestre (parte 2): atividade de aluno 2	183
Imagem 45: Petit train	184
Imagem 46: Quadro Mauger: artigo e adjetivos	186
Imagem 47: Quadro Pixel: artigos e adjetivos.....	186
Imagem 48: Quadro de horários (livro didático)	188
Imagem 49: Autoavaliação 1º trimestre (exemplo 1)	189
Imagem 50: Quadro de horários: aluno 1	193
Imagem 51: Quadro de horários (atividade de aluno 2).....	194
Imagem 52: Quadro: ciclo escolar francês	195
Imagem 53: <i>Cinq</i> : leve inclinação para trás para a pronúncia.....	196
Imagem 54: Números: alunos como escribas	197
Imagem 55: Jogo sobre números: instruções.....	198
Imagem 56: Jogo de números: criança como mediadora	199
Imagem 57: Convidando uma criança a participar do jogo.....	200
Imagem 58: Falando sobre <i>tchat</i>	201
Imagem 59: Petit Train: « <i>j’aime</i> », « <i>je déteste</i> ».....	202
Imagem 60: Ouvindo os alunos sobre verbos em -ER.....	204
Imagem 61: Trabalho 2º trimestre parte 1: enunciado	205
Imagem 62: Trabalho 2º semestre: parte 1	206

Imagem 63: Trabalho 2º semestre: parte 2 (enunciado)	206
Imagem 64: <i>El Principito, O Pequeno Príncipe, Piccolo Principe, Le Petit Prince</i>	207
Imagem 65: Trabalho 2º semestre: parte 3 (enunciado)	207
Imagem 66: Cartolinas para o trabalho “ <i>Un collègue pas comme les autres</i> ”	211
Imagem 67: Formação de grupos para o trabalho “ <i>Un collègue pas comme les autres</i> ”	212
Imagem 68: Cartaz “ <i>Un collègue pas comme les autres</i> ” (<i>théâtre</i>)	214
Imagem 69: Apresentação “ <i>Un collègue pas comme les autres</i> ” (<i>sports</i>)	215
Imagem 70: Apresentação “ <i>Un collègue pas comme les autres</i> ” (<i>cinéma</i>)	215
Imagem 71: Cartaz “ <i>Un collègue pas comme les autres</i> ” (<i>cinéma</i>)	216
Imagem 72: Cartaz “ <i>Un collègue pas comme les autres</i> ” (<i>sports</i>)	217
Imagem 73: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 1).....	219
Imagem 74: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 2).....	220
Imagem 75: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 3).....	221
Imagem 76: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 4).....	222
Imagem 77: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 5).....	223
Imagem 78: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 6).....	224
Imagem 79: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 1 a).....	225
Imagem 80: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 1 b)	225
Imagem 81: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 1 c).....	225
Imagem 82: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 1 d)	226
Imagem 83: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 3; desenho 1).....	226
Imagem 84: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 3; desenho 2).....	227
Imagem 85: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 3; desenho 3).....	228
Imagem 86: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 3; desenho 4).....	229
Imagem 87: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 1).....	231
Imagem 88: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 2).....	232
Imagem 89: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 3).....	233
Imagem 90: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 4).....	234
Imagem 91: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 5).....	235

Lista de tabelas

Tabela 1: Autoavaliação do 1º trimestre	189
Tabela 2: Autoavaliação do 2º trimestre: “j’aime” e “je déteste”	218

Lista de abreviaturas e siglas

A1 1	Ato Institucional nº 1
AI 2	Ato Institucional nº 2
APFESP	Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CMAH	Centro de Memória e Acervo Histórico
CNPq	Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE Mário Covas	Centro de Referência do Educador Mário Covas
CsF	Ciências sem Fronteiras
EAFEUSP	Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FI	Francês Instrumental
FLE	Francês Língua Estrangeira
FOS	Français sur Objetif Spécifique
FOU	Français sur Objectif Universitaire
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IC	Intercompreensão entre línguas aparentadas
IECC	Instituto de Educação Caetano de Campos
IES	Instituição de Ensino Superior
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas

IsF	Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MEC-USAID	Ministério da Educação - <i>United States Agency for International Development</i>
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
MPB	Música Popular Brasileira
NUcLI	Núcleo de Línguas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PSG	Paris Saint-Germain
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UFABC	Universidade Federal do ABC
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
1. Os corpos pedagógicos entre documentos, memórias e silenciamentos.....	32
1.1 Os corpos pedagógicos do IECC em contexto	45
1.2 Os corpos pedagógicos e o livro didático no IECC.....	49
1.3 Os corpos pedagógicos docentes no IECC	57
1.4 Os corpos pedagógicos em documentação: Alice, Guiomar, Iracema e eu	75
1.4.1 Alice e Guiomar: entre o jardim paulistano e o interior mineiro	76
1.4.2 Dona Iracema e eu: as <i>Boquinhas</i> que não se calam.....	81
2. Os corpos pedagógicos entre leis, narrativas e ressignificações	92
2.1 O enquadramento legal dos corpos pedagógicos.....	94
2.2 A consubstanciação do meu corpo pedagógico.....	109
2.3 A narrativa autobiográfica documentada sobre corpos pedagógicos	117
3. Os corpos pedagógicos entre a documentação, a visibilidade, a existência e a resistência ...	125
3.1 Diários e documentação por uma professora-pesquisadora-narradora.....	127
3.1.1 <i>Feuilles blanches</i>	128
3.1.2 <i>Être-là</i>	135
3.1.3 <i>Et je fais un signe de la main</i>	141
3.1.4 <i>Marchez, courez, tombez, levez-vous!</i>	145
3.1.5 <i>Ça ne marche pas</i>	159
3.1.6 <i>Ça c'est Paris?</i>	164
3.1.7 <i>Examen?</i>	175
3.1.8 <i>Très facile?</i>	176
3.1.9 <i>Moi aussi, j'apprends le FLE</i>	178
3.1.10 <i>Mauger encore</i>	185
3.1.11 <i>Jeu de rôles</i>	187

3.1.12 <i>Du lundi au jeudi</i>	187
3.1.13 <i>Attentes</i>	190
3.2 Documentação e parceria de uma professora-observadora-narradora.....	191
3.2.1 <i>Cinq</i>	192
3.2.2 <i>Il fait trop froid!</i>	197
3.2.3 <i>C'est la bande dessinée</i>	200
3.2.4 <i>Très bien!</i>	203
3.2.5 <i>Bientôt nos adieux</i>	205
3.2.6 <i>Pas elle!</i>	210
3.2.7 <i>Ils ne sont pas comme les autres</i>	213
3.3 Repercussões da visibilidade.....	230
3.3.1 Yes, eles hablan français	230
3.3.2 Documentação pedagógica (quase) silenciada.....	236
CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS	245
APÊNDICE	258
Apêndice I: Cópia do questionário encaminhado via <i>Google Forms</i> a ex-alunos do IECC	259
Apêndice II: Cópia das respostas ao questionário aplicado a ex-alunos do IECC.....	260
Apêndice III: Carta às famílias para realização de pesquisa.....	277
Apêndice IV: Termo de consentimento livre e esclarecido (crianças)	278
Apêndice V: Termo de consentimento livre e esclarecido (professora-observadora-narradora)...	280
Apêndice VI: Diários de aulas	283
ANEXO	298
Anexo I: Observações da professora-observadora-narradora	299

INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui-se de vozes e de silenciamentos que se manifestam, em tempos distintos, porém cíclicos quanto a retrocessos e a resistências no campo educacional brasileiro. Esses momentos têm como referência dois contextos de macrorregulações sobre a educação básica: o primeiro decorrente da lei federal 5.692 (BRASIL, 1971) e o segundo, da Medida Provisória (MP) 746 (BRASIL, 2016), seguida da lei 13.415 (BRASIL, 2017). Tendo em vista tais cenários, esta tese tem como objetivo demonstrar a potência do trabalho de memória (BOSI, 2012) e de registro (ZABALZA, 2004; MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017), para tornarem visíveis e possíveis a constituição e a resistência de *corpos pedagógicos* (TELLIER, CADET, 2014) que, a despeito de ciclos recessivos, ousam ensinar línguas estrangeiras como disciplina escolar, notadamente o francês, em comunidades de aprendizagem do país.

Aquelas leis federais representam as referências temporais, por meio das quais procurei delimitar a narração que aqui se desenvolve. Ineri-me entre as vozes e os silêncios desses dois momentos de retrocessos e ousei constituir, às vésperas do fim do primeiro ciclo (fim da década de 1960 e início de 1970), bem como nos momentos iniciais do segundo (de 2016 a 2018), uma narrativa sobre a presença do francês no currículo escolar, não apenas como língua estrangeira, mas também como ponte para ver e tornar visíveis registros de memórias e de interações de corpos aprendendo e ensinando aquela língua, ontem e hoje, na educação básica.

Antes de descrever as implicações daqueles dispositivos legais sobre a educação brasileira ao longo dos últimos 50 (cinquenta) anos, devo admitir, de saída, a apropriação de “*corps pédagogique*”, expressão que traduzo do trabalho de Marion Tellier e Lucile Cadet (2014) acerca da percepção das vozes e dos gestos de professores de línguas estrangeiras em sala de aula, especialmente de Francês Língua Estrangeira (FLE)¹.

No processo dessa apropriação, em meio a histórias narradas e silenciadas, ampliei, ressignifiquei e *incorporei* aquela expressão em língua portuguesa. Utilizo aqui corpo pedagógico para além de vozes e gestos docentes: trata-se de existências de alunas, alunos, professoras e professores que ocupam espaços, atuam e se constituem em

¹ Neste trabalho, procuramos utilizar a nomenclatura Francês Língua Estrangeira (FLE) apenas quando nos referimos às experiências de ensino-aprendizagem de francês após os anos de 1980. Tal opção fundamenta-se no trabalho de Fabrice Barthélémy (2007, p. 19), que localiza as primeiras ocorrências da expressão a partir daquela década.

situações de ensino-aprendizagem de língua francesa; eles vivenciam e inscrevem na história não só silêncios, dilemas, interesses e contradições de seu tempo, mas também desejos, prazeres e possibilidades decorrentes dessas experiências.

Em meio a essa proposta de ampliação e de ressignificação do termo traduzido de Tellier e Cadet (2014), o legado de Paulo Freire (2017) desafia primeiro meu *corpo pedagógico* a superar a contradição educador-educando. Como na concepção de educação libertadora todos devem fazer-se simultaneamente educadores e educandos, considero como pedagógicos os corpos de mulheres e de homens a serem engajados em projeto educacional que não perpetue a sociedade opressora, a tradicional educação bancária (mero ato de depositar conhecimentos e valores), tampouco e, sobretudo, a “cultura do silêncio” (FREIRE, 2017, p. 82).

A incorporação, conforme nos aponta Pierre Bourdieu (2007), pressupõe “(...) um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* (...). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (...)” (BOURDIEU, 2007, p. 74-75). De fato, muito tempo foi necessário para compreender a minha inevitável implicação corporal perante os silêncios e as histórias de outrora contadas por outrem. Procurei ouvir as vozes que ainda se faziam presentes e, quando as ausentes apontaram a impossibilidade de completude e tampouco de coerência de minha investigação inicial sobre o francês como disciplina escolar nas décadas de 1960 e 1970, entrou em campo a necessidade de “(...) traçar um itinerário individual, pretendendo relacionar vida pessoal, exercício profissional e trabalho de pesquisa”. (PUJADE-RENAUD, 2005). O processo de *incorporação* já estava em curso.

No caminho, pude apreciar tal pesquisa de Claude Pujade-Renaud (2005) sobre o corpo do professor em sala de aula, e o encontro deste meu trabalho com a posição descrita naquela obra foi mais que oportuno. Das tão atuais interrogações formuladas por essa autora ainda entre 1975 e 1976, pude destacar a sua inquietação acerca da busca por coerência na análise de entrevistas que, tais como os discursos acolhidos por mim ao longo de um breve trabalho com memórias, são ultrapassadas pelas subjetividades do entrevistador e do analista: “(...) a retomada em retrospectiva tende facilmente a conferir a esse percurso uma coerência suspeita ou, pelo menos, uma aparência de coerência”

(PUJADE-RENAUD, 2005)². Como ela, estou convicta de que todas as etapas percorridas do início das investigações até a definição de um objeto de pesquisa, para além de exigências formais e objetivas, deveriam também levar em conta todo o processo de constituição subjetiva do pesquisador, em nosso caso, de mulheres pesquisadoras, narrando, em primeira pessoa, experiências de ensino-aprendizagem de língua francesa na escola.

Ao assumir o envolvimento de meu corpo pedagógico neste enredo, ousou supor que tal implicação já se desenhava antes mesmo de qualquer planejamento pessoal ou acadêmico no campo do FLE. Já na infância, meus ouvidos degustavam as poesias recitadas “*par coeur*” por meu pai, como lembranças que ele guardava do antigo livro de Gaston Mauger (1995)³, utilizado durante seu curso ginásial dos anos 60, no interior do Estado de São Paulo. Ele o fazia *par coeur*. Para compreendermos o sentido aqui atribuído a essa expressão, recorremos ao verbete do dicionário de expressões e locuções **Le Robert** (REY; CHANTREAU, 1997) acerca de sua ressignificação na língua francesa ao longo do tempo:

par coeur [loc. adv.]: “de memória (diz-se que é lembrada exatamente, fielmente)”. (...) Uma vez que **aprender, recitar... de memória** são [expressões] muito comuns, mas não têm relação clara com *coração*, desde que [a palavra] *coração*, “memória”, não é mais compreendida, tenta-se ressignificar a expressão associando afetividade à lembrança *perene* (não se esquece o que se ama, o que toca o coração)⁴. (REY; CHANTREAU, 1997, p. 210)

Assim como aprendera algo que permaneceu em sua memória afetiva, as evocações desse ex-estudante de francês na escola também gravaram definitivamente em minhas lembranças os sons de uma língua a ser estudada mais tarde.

Na adolescência, pude contar com o Centro de Estudos de Línguas (CEL) de Assis-SP para realizar os primeiros estudos de francês. Entre 1995 e 1998, participei como

² Tradução nossa. Texto original em francês: “Sans doute il est hasardeux de retracer un itinéraire individuel en prétendant mettre en relation vie personnelle, exercice professionnel et travail de recherche. Cette reprise dans l’après-coup tend aisément à conférer à ce parcours une cohérence suspecte ou, du moins, une apparence de cohérence. J’aimerais cependant essayer de cerner ce qui, au long de cet itinéraire, s’est organisé autour de la question des *rapports entre le corps et le langage*”. (PUJADE-RENAUD, 2005)

³ O exemplar ao qual me refiro como parte dessas lembranças não foi mais encontrado, por isso citamos as referências bibliográficas de um edição de 1995.

⁴ Tradução nossa. Texto original em francês: “**par coeur** [loc. adv.]: ‘de mémoire (se dit de ce qui est rapporté exactement, fidèlement)’. (...) alors qu’ **apprendre, réciter... par coeur** sont très courants, mais n’ont plus de rapport clair avec *coeur*, depuis que *coeur*, ‘mémoire’ n’est plus compris, on tente de remotiver l’expression en liant affectivité au souvenir durable (on n’oublie pas ce qu’on aime, ce qui touche le coeur)” (REY; CHANTREAU, 1997, p. 210).

aluna desse projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) que teria recolocado a língua francesa no ensino público em 1987, conforme nos aponta Cristina Moerbeek Casadei Pietraroia (2013, p. 13): “No ensino público, o francês é ensinado, desde 1987, sobretudo na rede estadual, nos Centros de Estudos e Línguas (CELs), em aulas ministradas fora do horário regular, para alunos do Ensino Fundamental a partir do 7º ano”. Esse projeto que constituía minha formação resiste há mais de 30 (trinta anos: em 2019, cerca de 200 unidades do CEL em todo o Estado de São Paulo ofereciam cursos de inglês, cuja carga horária total era de 120 horas/aula de aula, bem como de espanhol, francês, alemão, italiano, mandarim e japonês, sendo que para estes idiomas eram previstos módulos que totalizavam, após 3 (três) anos de curso, aproximadamente 480 horas/aula⁵.

O lastro da experiência nesse projeto, por meio do qual pude também constituir-me como estudante de alemão e espanhol, foi fundamental para a escolha da minha formação em nível superior. Ao longo da licenciatura em Letras, cursada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis-SP, as primeiras incursões pelo universo da pesquisa ocorreram, entretanto, na área de Literatura Brasileira, por meio do desenvolvimento de projeto de iniciação científica sobre a seção “Crônica da Quinzena”, da *Revista Popular*⁶, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Roberto Velloso Cairo. O trabalho de análise daquelas crônicas⁷ teve continuidade durante o Mestrado, concluído em 2008, no Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade de Campinas (UNICAMP). A dissertação defendida foi intitulada **Moda, teatro e nacionalismo nas crônicas da**

⁵ Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas/>> Acesso em: 3 jun. 2019.

⁶ Periódico romântico brasileiro, editado pelo empresário francês Baptiste Louis Garnier. O subtítulo da publicação denota o ecletismo de seus 16 tomos: “noticiosa, científica, industrial, histórica, literária, artística, biográfica, anedótica, musical, etc. Lembrada por ter sido a precursora do *Jornal das Famílias*, para o qual colaborou Machado de Assis, a *Revista Popular* tem a sua importância reconhecida por ter publicado páginas importantes da crítica literária oitocentista, assinadas por Joaquim Norberto de Souza e Silva, Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, Antônio Joaquim de Macedo, Homem de Mello, dentre outros.

⁷ Desde o início desse trabalho com as crônicas da *Revista Popular*, pude notar a discussão interessante que se travava nas crônicas estudadas acerca da dicotomia entre o instinto de nacionalidade romântico e a presença dos modelos franceses em nossas produções artísticas. O primeiro colaborador, Carlos José do Rosário (1824-1885), professor de francês, diga-se de passagem, voltou-se, em janeiro de 1859 e outubro de 1861, ao registro de impressões sobre a vida social e cultural da corte, sob o olhar de quem apreciava os padrões estéticos de além-mar. Na segunda fase da seção (novembro de 1861 a dezembro de 1862), flagramos Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882) que, sob o pseudônimo *O Velho*, opõe-se ao seu antecessor, alegando postura *démodé* e mais afeita às produções nacionais, sobretudo no teatro, com a interpretação de nossas peças pelo ator João Caetano dos Santos.

Revista Popular (1859-1862)⁸, orientada pelo saudoso Prof. Dr. Luiz Carlos da Silva Dantas (*in memoriam*).

A formação em Literatura ocorreu sempre em paralelo à atuação como professora de FLE, em cursos livres e de extensão universitária, bem como de Língua Portuguesa na Educação Básica. Mais recentemente, havia ampliado essa atuação no campo do ensino de Língua Portuguesa para Falantes de Outras Línguas. Em 2015, após ter vivenciado diferentes experiências profissionais na educação pública e privada e, depois ainda de ter concretizado a decisão de com este corpo ser mãe duas vezes, fiz a opção pela retomada da dedicação à pesquisa acadêmica na área de Estudos Linguísticos, concentrando minhas hipóteses, inicialmente, sobre a história da língua francesa como disciplina no Brasil apenas entre as décadas de 1960 e 1970.

Em 2016, quando ingressei neste Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, tinha como propósito estudar as memórias do ensino da língua francesa na escola pública paulista entre as décadas de 1960 e 1970, tempo e espaço dos sons evocados por meu pai que formaram os lastros de memória sobre minhas primeiras interações com o idioma. O período interessava-me ainda por representar os últimos anos da presença daquele idioma como componente curricular na educação básica brasileira, por consequência também no Estado de São Paulo. Tratava-se da véspera de uma ruptura a cada dia mais intrigante para mim, pela semelhança que guardava com o momento histórico no qual se iniciou esta pesquisa: tempo de retrocessos em vários campos da educação, dentre eles, o do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Ao situar inicialmente meu interesse por período que antecedia a interrupção da oferta do francês nos currículos escolares, passava a investigar e a narrar, como já informei alhures, entre ciclos de leis e de descontinuidades contínuas. Aquelas lembranças de meu pai sobre as poesias em francês do Mauger (1990) aparentemente representariam a situação inicial de um enredo, cuja continuidade, completude e coerência seria vislumbrada por meio de investigação efetuada no Centro de Memória e Acervo Histórico (CEMAH)⁹, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-

⁸ Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/> Acesso em: 3 jun. 2019.

⁹ Conforme constam dos sites oficiais da SEE-SP, “(...) o CEMAH, em articulação com outros departamentos da Secretaria da Educação, Universidades e Órgãos de Preservação do Patrimônio, trabalha sobre dois grandes pilares:

SP). Ao buscar esse equipamento para realização de pesquisa documental, foi possível conhecer atas de reuniões pedagógicas que, embora contemporâneas àquelas memórias paternas, eram pertencentes a uma outra instituição de ensino paulista: o então Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC), nome pelo qual foi conhecida, entre 1933 e 1978, a escola paulistana cuja história é precisamente apresentada nos trabalhos de memória escolar da SEE-SP:

Durante sua existência, transformou-se na famosa "Escola Normal da Praça da República", no "Instituto de Educação Caetano de Campos", na EEPSCG Caetano de Campos e na atual EE "Caetano de Campos" (...). Teve como origem a necessidade de formação de professores para atender os interesses educacionais de meados do século XIX, em São Paulo (...). Sua história pode ser dividida em três períodos, numa sequência cronológica: o primeiro, que se inicia com a instalação da Escola Normal, em 1846, vai até a inauguração do seu prédio próprio, na Praça da República, em 1894. O segundo período abarca sua trajetória desde a inauguração do prédio próprio até a tentativa de demolição do edifício, na década de 1970. O terceiro e último período é marcado pela reação contra a demolição de seu prédio, e sua descaracterização ao ser desmembrada em duas escolas, que passaram a funcionar em dois novos endereços (...). Portanto, atualmente temos duas escolas Caetano de Campos na rede estadual de educação de São Paulo: a Escola Estadual Caetano de Campos, que funciona na rua Pires da Mota, nº 99, no bairro da Aclimação e a Escola Estadual Caetano de Campos, que funciona em outro edifício, na Rua João Guimarães Rosa, nº 111, bairro da Consolação. Reinaugurado em 19 de fevereiro de 1979, o [antigo] edifício, atualmente denominado Casa Caetano de Campos, passou a abrigar a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, atualmente Secretaria da Educação do Estado de São Paulo/SEE (...) (SÃO PAULO, Secretaria da Educação, CRE Mário Covas, Acesso em 3 jun 2019.)¹⁰.

Havia em comum, entre aquelas histórias paternas sobre as aulas de francês na escola interiorana e as memórias do famoso Instituto de Educação paulistano que passaria a investigar, o recorte temporal da ditadura militar (1964-1985). Tratava-se de cenário de imposição de um projeto fracassado de profissionalização do ensino secundário

preservação, disponibilização e divulgação do acervo histórico da escola Caetano de Campos; e Desenvolvimento de ações de preservação da memória e do patrimônio histórico escolar. Dentro desse trabalho, a equipe responsável faz o tratamento técnico, a montagem de exposições e o atendimento de pesquisadores. A CEMAH oferece, ainda, apoio técnico e metodológico para o desenvolvimento de projetos da preservação da memória e do patrimônio histórico nas unidades escolares do Estado. Essas orientações são feitas por e-mail, pelo site, com vídeos de como desenvolver o projeto, e também presencial" (SÃO PAULO, 2018).

¹⁰ Vale ainda destacar o fato de que o antigo Instituto teria sido incorporado, em 1934, à Universidade de São Paulo (USP). Em 1937, o IECC, no terceiro andar de seu edifício, sediou os cursos de Letras, Filosofia, Geografia, História, Ciências Sociais e Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências (FFLC). Essa parceria dura pouco tempo: em 1938, o então interventor federal Adhemar de Barros obriga o Instituto a retomar a sua condição de Escola Normal, possivelmente, segundo afirmam pesquisadores, por pressão da igreja católica (GOLOMBEK, 2012).

(GOMES, 2017)¹¹ que, ao reduzir o tempo e o conteúdo a ser abordado nas escolas, limitou, dentre outros saberes, a presença de línguas estrangeiras como componente curricular nesses espaços. No cenário pós-guerra mundial (1939-1945), a partir do qual se impõe a ascensão do poderio econômico e cultural norte-americano, tal limitação se relaciona, como será possível problematizar mais adiante, à incidência sobre os currículos brasileiros dos interesses decorrentes de acordos como o MEC-*USAID* (Ministério da Educação - *United States Agency for International Development*), firmados entre o governo brasileiro e os Estados Unidos durante aquele regime.

Assim, no **capítulo 1**, graças à indicação do CEMAH, procurei percorrer esse contexto, por meio da leitura e da produção de registros fotográficos de discursos de professores que foram retextualizados, entre 1967 e 1968. Tratava-se, portanto, de um trabalho com exemplares discursivos permanentemente atravessados por silenciamentos impostos no contexto da censura local da ditadura (ORLANDI, 2007). Ao longo do período ao qual me dediquei à identificação dessas vozes docentes de um tempo de exceção, pude conhecer as narrativas de um grupo de ex-alunos do IECC, personagens que fizeram parte do espaço no qual foram produzidas aquelas atas. Os depoimentos sobre suas aulas de francês quando discentes do IECC já apontavam o estopim do conflito desta narrativa: como apreender o sentido daquelas experiências sem o trabalho de memória (BOSI, 2012) de um dos corpos pedagógicos que delas fizeram parte? Como fazer falar Dona Boquinha, a professora de francês Iracema Rosa dos Santos, sobre os últimos anos da presença desse idioma como parte do currículo daquela escola?

A apreciação das tímidas participações dessa docente documentadas nas atas, bem como a impossibilidade de acesso a qualquer registro sobre suas práticas, levaram-me, primeiramente, à insistência: recebi dos ex-caetanistas, entretanto, apenas a nota de falecimento de Dona Iracema. Tal constatação colocou-me à beira da desistência: pela Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP), tive acesso a 200 (duzentas) fichas de *Boquinhos* e, dentre as sobreviventes, nenhuma quis (ou podia) falar. Na ausência das vozes, buscava ao menos registros docentes autorais sobre aquele outrora e, embora tenha identificado ensaios de documentação pedagógica de professoras brasileiras ainda das décadas de 1920 e 1930 (KISHIMOTO, 2014; ZACCUR, 2003), não

¹¹ Reitero, mais adiante, os problemas decorrentes da imposição do ensino profissionalizante pela lei 5692/1971, dentre eles, a limitação da diversificação curricular, bem como a precariedade das condições de trabalho nas escolas. Em meio às discussões sobre a mais recente reforma do Ensino Médio que se impôs pela lei 13.415/2017, tais questões foram oportunamente retomadas pela jornalista Tatiana Beltrão Gomes (2017), em artigo de periódico do Senado Federal.

se constituía prática entre nós produzir cadernos de anotações, diários de aulas, álbuns de fotografias, portfólios de atividades.

Diante de tais silenciamentos do passado, ousei mudar completamente este enredo. Fui assaltada, contudo, pelo ímpeto da resistência: meu corpo pedagógico passava a narrar situado em um novo ciclo de retrocessos que se impunha, no campo educacional, por meio da publicação daquela (MP) 746/2016 e, em seguida, da Lei 13415/2017. Ambos os dispositivos legais apontavam nominalmente a língua inglesa como prioridade para os currículos escolares da Educação Básica. Nesse cenário, eu era a *Boquinha* que precisava falar, em primeira pessoa e a partir deste marco temporal, sobre o silenciamento de outra (s) língua (s) estrangeira (s) na escola.

Antes que tal completo envolvimento pessoal fosse materializado, apresento, no **capítulo 2**, um caleidoscópio de macrorregulações que limitam aos corpos pedagógicos o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na escola brasileira, entre aquele ciclo da ditadura militar e o mais recente, vivenciado ao longo desta escrita. Nele aponto, por exemplo, que, mesmo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, na qual é preconizada a oferta de idiomas de acordo com a realidade de cada comunidade escolar (BRASIL, 1996), apenas em 2005, com a promulgação da lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), acena-se brevemente para a presença do espanhol, além da língua inglesa, na maior parte dos currículos da educação básica.

Quando entra em vigor a conhecida “lei do espanhol”, as redes de ensino teriam cinco anos para a inserção desse idioma como componente curricular, de forma obrigatória no Ensino Médio, e facultativa, no Ensino Fundamental II. Desde então, as associações de professores e os especialistas das universidades tiveram de mobilizar ininterruptamente seus pares para o enfrentamento de contradições, no que dizia respeito a acordos governamentais que davam à Embaixada Espanhola a prerrogativa de produção de materiais, formação de docentes, bem como aplicação de exames de proficiência. Houve grande resistência no campo para que o diálogo com as nações latino-americanas não fosse desconsiderado mediante concessões que facilitariam, não só os interesses políticos e econômicos espanhóis, mas também a imposição de uma visão eurocêntrica sobre o ensino de língua espanhola nos currículos brasileiros.

A despeito dessas resistências, a lei nº 11.161 (BRASIL, 2005) é revogada por outra, a que seria promulgada sob o nº 13.415 (BRASIL, 2017), inscrevendo nova limitação na história do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Com esse

dispositivo, a oferta da língua inglesa torna-se nominalmente obrigatória no Ensino Médio e a língua espanhola poderia ser realizada em caráter optativo.

O fim da obrigatoriedade do espanhol nessa etapa formativa fez parte de um projeto de reforma educacional que se desenhava no âmbito da medida provisória 746/2016. Nesse contexto, os interesses de grupos empresariais candidatos a “provedores privados de educação” protagonizam a discussão sobre referências nacionais curriculares e mecanismos de mensuração de resultados internacionais, tendo em vista a constituição de um discurso que sustentasse o intuito de privatizar as redes públicas de ensino brasileiras (FREITAS, 2018). Em novo cenário de retrocesso político, econômico e educacional, dissipa-se a esperança de que a inserção do espanhol nas salas de aula brasileiras poderia acenar para a possível presença também de outras línguas estrangeiras nos currículos.

Com o início de mais um ciclo regressivo no Brasil, são limitadas as possibilidades de elaboração e implementação de políticas que promovessem a democratização da educação plurilíngue e intercultural (BEACCO, 2010) em nossas comunidades escolares. Em contextos como esse, a todos nós, simultaneamente educadores e educandos (FREIRE, 2017), restam-nos sempre as perguntas: como superarmos esses ciclos? Se não for possível superá-los brevemente, como podemos neles existir e resistir?

No plano coletivo, a possibilidade de vislumbrar, em longo prazo, o protagonismo de políticas educacionais que fomentassem a discussão sobre a diversidade do próprio país, por meio do reconhecimento de línguas autóctones (OLIVEIRA, 2009), bem como a oportunidade de acessar o mundo, por meio do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras desde a infância e a adolescência, representariam caminhos para a existência de nossos corpos pedagógicos em meio à partilha de valores relacionados à alteridade, à tolerância e à convivência com a *outra* e com o *outro*.

No plano individual, lançar-me à narrativa autobiográfica da própria resistência (PASSEGGI; SOUZA, 2017; SUÁREZ, 2015) representava para mim um modo de existir na memória deste tempo, o que não tinha sido possível a Dona Boquinha fazê-lo no ciclo anterior. Resignifiquei o silenciamento de sua voz naquelas atas, bem como a impossibilidade de sequer ouvi-la por meio de trabalho de memória análogo ao realizado neste tempo por seus ex-alunos. Saí do lugar de pesquisadora de lembranças e coloquei-me na escola pública, no espaço em que Dona Iracema poderia desenvolver hoje seu trabalho com a língua francesa: o CEL.

O meu corpo pedagógico também dialogava, nessa circunstância, com a possibilidade de estar inserida em projeto da rede pública de ensino que me constituiu inicialmente como aluna de francês. Em agosto de 2017, inscrevi-me como professora, assumi aulas na periferia, encontrei-me definitivamente no lugar onde sempre quis estar. Não compreendia, entretanto, a importância de materializar o discurso da minha narrativa no curso de tantos trâmites burocráticos do Estado, até que um deles, caracterizado por regras de atribuição de aulas, impediu-me de dar continuidade a esse percurso no ano letivo subsequente.

Encerro o segundo capítulo apontando como fora breve a passagem dessa ruptura a um novo processo de ressignificação: rapidamente seria convidada a atuar como professora de francês em uma escola privada e lamentava, de saída, o fato de que meu corpo pedagógico não estaria mais inserido na rede pública. Tornava-se urgente, entretanto, *incorporar* esse novo desafio. Como já havia perdido a oportunidade na experiência anterior, decidi fazê-lo narrando, em diários de aulas, os dilemas (ZABALZA, 2004) de estar naquele ambiente, envolvida com meninas e meninos de 10 e 11 anos e submetida à incompreensão das suas famílias acerca da inserção curricular de uma língua que não lhes parecia útil (LAVAL, 2002).

Em meio a essas contradições (as minhas e as dos familiares das alunas e dos alunos), deu-me coragem o apoio que recebia da gestão para narrá-las e documentá-las, por meio de uma pesquisa autoetnográfica. Assim, o enfrentamento de todas essas dificuldades se converteu, no **capítulo 3**, em documentação das existências de todos os corpos pedagógicos envolvidos em um grupo de aprendizagem (REGGIO CHILDREN, 2014): a desta professora-pesquisadora-narradora, as de meninas e meninos de 10 e 11 anos e, por alguns dias, a de uma professora-observadora-narradora.

O clímax foi caracterizado, portanto, pelo processo de desenhar, escrever, jogar, anotar, observar, fotografar, filmar, bem como pela experiência de ser observada, fotografada e filmada (GANDINI, 2016), mesmo sentindo-se insegura e desconfortável nos primeiros instantes. O meu encontro semanal com os protagonistas do FLE da escola deste tempo consistia nisto: tornarmo-nos visíveis como continuidade de uma história, cujo primeiro desfecho possível poderia ser uma tese de doutoramento. Para além desse propósito, contudo, estávamos *visivelmente* aprendendo e ensinando juntos como se ocupa um currículo. Tateávamos a transgressão dos enfileiramentos e dos enquadramentos corporais (FOUCAULT, 2014), com os documentos produzidos por

nossas existências. Dialogicamente, estávamos narrando, documentando, existindo e resistindo.

Narrávamos *em continuum* (PREZOTTO; CHAUTZ; SERODIO, 2015) a história do ensino-aprendizagem de língua francesa na escola brasileira. Documentávamos a existência desse idioma em nossos corpos e ele poderia ser outro e outros mais inseridos em nossa sala de aula e nas de todas as crianças e adolescentes do Brasil. Existíamos e resistíamos com a cumplicidade de quem *incorporou* o gesto de tornar visível, alhures, a documentação pedagógica (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017) como prática *leitmotiv*, para que não se repetissem mais barbáries e atrocidades semelhantes às de Auschwitz (ADORNO, 2012).

As repercussões desse processo de visibilidade atestam, em nossas **considerações finais**, a potência da documentação pedagógica para narrar a conexão entre a voz de Dona Boquinha, de seus ex-alunos e as nossas vozes. Elas, permanentemente caladas em meio aos ciclos de retrocessos do campo educacional, pertencem a corpos que, ao serem visibilizados, tornam-se fortes para resistirem ao apagamento das memórias e das existências engajadas em cenas de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (no plural) das escolas de hoje e de outrora.

Que a decisão de narrar e de documentar a nossa resistência entre esses períodos possa representar também a visibilidade de outro país possível, com todas as línguas, culturas e existências consideradas na planificação e na democratização de políticas linguísticas que não negligenciem a formação e as existências dos corpos pedagógicos brasileiros.

1. Os corpos pedagógicos entre documentos, memórias e silenciamentos

Antes de me render ao incontrolável desejo de mergulhar em discussão sobre o período mais recente de retrocessos que se impõe sobre meu corpo pedagógico, é necessário apresentar o contexto das memórias sobre o qual era delimitada a primeira versão de meu projeto de pesquisa: os anos imediatamente anteriores à publicação da lei nº 5692 (BRASIL, 1971).

Esse dispositivo legal da ditadura militar (1964-1985) restringia o tempo e o conteúdo a ser priorizado na escola, pois impunha a drástica redução de carga horária para o desenvolvimento dos componentes curriculares do ginásio (etapa já intitulada 1º grau e, no tempo de enunciação deste texto, Ensino Fundamental). No então Ensino Secundário (depois 2º grau e Ensino Médio), seria priorizada a presença de disciplinas técnicas em detrimento de componentes curriculares propedêuticos (GOMES, 2017).

O tempo previsto para a formação das crianças e dos jovens brasileiros passava de 12 para 11 anos. Poderia haver ainda outras reduções, a depender da adoção de critérios pretensamente flexíveis para a terminalidade dos estudos em cada escola, conforme nos aponta Dermeval Saviani (2008) acerca do legado negativo dessa lei para a população brasileira, sobretudo para os estudantes das camadas populares:

O que fez a Lei n. 5692? Tomemos, por exemplo, o princípio de flexibilidade que é a chave da lei (...). Devido a essa flexibilidade, institui-se, por exemplo, aquela diferenciação entre terminalidade real e terminalidade legal ou ideal (...): todo o conteúdo de aprendizagem do 1º grau será dado em oito anos, então que se organize esse conteúdo para seis anos, em outros, para quatro ou para dois, e assim por diante; e, numa mesma região, a escola que não tem condição de dar oito, que dê seis, e assim por diante; e, numa mesma classe, para aqueles alunos que não têm condições de chegar lá no oitavo ano, você dá uma formação geral em quatro anos, que é quase só o que eles vão ter mesmo; em seguida, sondagem de aptidão, e encaminha-se para o mercado de trabalho. Ora, vejam vocês como está aqui de modo bem caracterizado aquilo que eu chamo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares (...). Outra “descoberta” da Lei n. 5692 foi a reformulação curricular por meio de atividades, áreas de estudos e disciplinas, determinando que o ensino, nas primeiras oito séries, se desenvolve predominantemente sob a forma de atividades e áreas de estudo. Ora, essas atividades e áreas de estudo são outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares; e todos sabem que isso efetivamente ocorreu e vem ocorrendo. (SAVIANI, 2008, p. 43; 44)

Diante da constituição desse cenário, o interesse pelas condições do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no período me conduzia inevitavelmente a indagar: o que não teria ocorrido com esses componentes curriculares naquele contexto? Vilson Leffa (1999), entretanto, já havia discutido tal questão, destacando a limitação sobre qual

idioma far-se-ia presente na escola a partir de então. De acordo com o pesquisador, poderia haver casos em que sequer uma língua ocuparia este lugar:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocou uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

A partir de tão preciso diagnóstico, supunha necessário perscrutar o período imediatamente anterior a esse momento que acelerou, dentre outras perdas, o definitivo ocaso da presença do francês no currículo. Para compreender tal cenário, ansiava por não me limitar apenas a fontes documentais, por isso apresentei uma proposta de pesquisa que se propunha a estabelecer contato com ex-alunos e ex-professores dos então estabelecimentos de ensino público da cidade de São Paulo, a fim de registrar suas narrativas sobre as aulas de língua francesa. Ousei, inicialmente, propor um projeto que considerasse a importância de lembranças relacionadas às experiências de ensino-aprendizagem para o trabalho de constituição, não só de parte do legado da presença daquela língua como disciplina no Brasil, mas também da memória de educadores e educandos que dele fizeram parte.

Tratava-se, sem dúvida, de uma empreitada que inicialmente retomaria lembranças afetivas análogas às que me conduziram ao desejo de estudar o idioma: referências a livros didáticos, a professores e a suas práticas no contexto dos ginásios públicos das décadas de 1960 e 1970. Para além dos fatos impressos em documentos oficiais a esse respeito, estava convencida de que, por meio memórias de corpos pedagógicos de outrora, outros sentidos poderiam ser *impressos* à história do ensino-aprendizagem de francês na escola. Como nos ensinou Ecléa Bosi (2012), partia do pressuposto de que recordar é trabalhar e, ao contarem suas histórias, mulheres e homens não as revivem no curso de sua narração, mas, sob outro olhar, refazem-nas, reconstroem-nas, repensam-nas:

(...) lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (...) Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na

infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 2012, p. 55)

Ao considerar esses ensinamentos, ousava formular a primeira pergunta de pesquisa ainda em amadurecimento naquela ocasião: poderiam as memórias dos protagonistas dos últimos anos da língua francesa na escola pública refazer as experiências de ensino-aprendizagem daquele momento?

Supondo especialmente a possibilidade de contato com ex-professores do período em estudo, motivaram-me ainda as seguintes indagações: por qual via se disseminavam suas práticas? Por meio de publicações ou de encontros formativos das redes de ensino? Por intuição no trabalho com o livro didático adotado nas escolas, ou pela formação de professores na universidade? Desse modo, para além das memórias de ex-alunos, o estudo ainda poderia alcançar, por meio da análise de narrativas docentes, a apresentação de um momento crucial da história da formação de professores de francês no Brasil, às vésperas da referida legislação de 1971, que limitaria, a partir de então, a presença dessa língua como disciplina nas escolas, sobretudo nas públicas.

Tendo em vista a busca de respostas a essas questões preliminares, foi inevitável ter de lidar com as restrições que nos impuseram os arquivos antes mesmo de delimitarmos o cenário e a identidade dos protagonistas das lembranças a serem reconstituídas. Isso me ajudou a perceber, de imediato, que não teria mais acesso a todas as vozes daquele tempo. Estava posto o silêncio e, para discutir seu estatuto, recorri aos estudos de Eni Puccinelli Orlandi (2007) que o classifica sob dois tipos:

(...) a) silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; e b) a política do silêncio, que se subdivide em: b) 1) silêncio constitutivo, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); e b) 2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). Isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isso faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas. (ORLANDI, 2007, p. 24)

Sob tal perspectiva, cujo legado se encontra no campo da Análise do Discurso de linha francesa¹², passei a considerar o silêncio local entre documentos e relatos acerca do francês como disciplina escolar nas primeiras décadas da ditadura militar brasileira (1964 a 1985). Tendo em vista a análise do material, não poderia ignorar a censura que, para além da privação de informações, é compreendida como o empecilho ao trabalho histórico do sentido e da identidade dos sujeitos, “(...) ou seja, a censura procura estancar o movimento social e histórico do sentido que produz os sujeitos em seus processos de identificação”. (ORLANDI, 2007, p. 139)

Constatei a presença desse silenciamento quando apresentei à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a necessidade de ter acesso a documentos sobre a vida escolar do período a ser investigado. Fui encaminhada ao CEMAH e, nesse espaço, esperava encontrar planos de ensino, diários de classe, fichas de alunos e livros didáticos, contudo fui orientada por servidores a desbravar volumes de atas de reuniões pedagógicas de um estabelecimento de ensino paulistano, cujo acervo se tornou exemplar para o processo de constituição da memória escolar em nosso Estado: a aqui já mencionada Escola Estadual Caetano de Campos.

Quando informei que delimitaria a consulta à década de 1960 e ao início de 1970, ofereceram-me acesso aos livros de atas referentes a dois períodos: os anos de 1967 a 1968, de 1972 e de 1977, apenas. Intrigava-me a indisponibilidade justamente de produções de 1969 a 1971, anos imediatamente anteriores à promulgação lei 5692/1971. Aqui vale apontar a possibilidade de não representar exceção ausência de registros sobre a educação do período que inclui a ditadura militar brasileira (1964-1985), pois tal silenciamento se repete em relatos de outras pesquisas, como a de Felipe Barbosa Dezerto

¹² Legado declarado por Eni Orlandi que toma como referência os estudos de Michel Pêcheux (1938-1983): “Tomando Pêcheux como referência básica para entender a análise de discurso da escola francesa, podemos dizer que o que singulariza o pensamento desse autor, e estabelece conseqüentemente a sustentação fundamental da análise de discurso, é o lugar particular que ele dá à língua, de um lado, em relação à ideologia, que ele trata no domínio conceitual do “interdiscurso”, e, de outro, ao inconsciente, na relação da língua com o que seria a *lalangue* (Lacan) e de que Pêcheux não trata especificamente em seu trabalho, já que ele visa justamente o outro lado dessa relação: o discurso como lugar de contato entre língua e ideologia. Isso lhe permite conceber, diferentemente das ciências sociais, o que é e como funciona a ideologia (pela não-transparência da linguagem: leia-se pela tomada em consideração da materialidade linguística), ao mesmo tempo em que desloca o conceito de língua em sua autonomia absoluta (como é vista na linguística) para a autonomia relativa (pensando na materialidade histórica). Daí ser a análise de discurso por ele proposta distinta da análise de conteúdo e da análise linguística. (ORLANDI, 2007, p. 16-17)

(2017) acerca da documentação oficial relacionada ao ensino de língua francesa no Colégio Dom Pedro II. O pesquisador declara ter limitado sua investigação a fontes datadas entre 1838 e 1942, pois não lograra encontrar documentos referentes às décadas de 1950 a 1980, no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Dom Pedro II (DEZERTO, 2017, p. 23).

Constatações desse tipo devem nos intrigar sempre quando fazemos incursões em arquivos – sobretudo os organizados e mantidos pelo Estado, pois neles temos acesso a um universo que não prescinde de relações de poder, conforme apontara Michel Foucault (2010), autor ao qual Maria José Corracini (2007) recorre para abordar a constituição da identidade de sujeitos entre a impossibilidade e a necessidade de dizer (-se):

Arquivo é, pois, aquilo que justifica, sem que se saiba a sua razão imediata, o que pode ser dito num dado sistema de discursividades; é, enfim, o que dá sentido ao que é dito (...). Em suma, o arquivo, para Foucault, é responsável pela materialização das práticas discursivas e, portanto, pelos discursos. E, como tal, sofre também a ação subliminar, escondida, insidiosa do que o filósofo denomina relações de poder. (CORACINI, 2007, p. 17)

Considerando tais relações que, no contexto da ditadura militar, poderiam ser atravessadas de apagamentos do dizer, procurei organizar, dentro das limitações encontradas, o meu trabalho de pesquisa no CEMAH. Ao percorrer os documentos disponíveis, foi possível flagrar cenas do cotidiano escolar, bem como discursos atravessados por aquele regime que controlava os corpos de alunos e de professores, em momento de vertiginosa imposição de dispositivos legais e restrições curriculares.

Como me interessava o contexto da promulgação da lei 5692/1971, busquei nas atas disponíveis discussões que se relacionassem, em geral, às questões sobre ensino-aprendizagem das disciplinas da escola e, em particular, de línguas estrangeiras, notadamente, de língua francesa. Mediante tal critério, li, fotografei e transcrevi fragmentos de cerca de 22 (vinte dois) exemplares discursivos no restrito espaço do CEMAH. À medida que avançava nesse trabalho, pude delimitar o *corpus* a 5 (cinco) registros produzidos ao longo de 1967 e 1968, por guardarem relação direta ou indireta com a participação de uma professora de francês do então IECC. Tratava-se de Dona Iracema Rosa dos Santos, personagem desta narrativa sobre quem vou me deter mais adiante.

Além do acesso àquelas fontes documentais, foi possível conhecer uma rede de ex-alunos do IECC que ainda se encontra e se confraterniza em torno das lembranças de seu tempo de escola. Essa celebração do passado não ocorre apenas em encontros presenciais: graças a Wilma Schiesari-Legris, pude obter os contatos e as contribuições a distância de seus colegas. Essa ex-aluna que, por coincidência (ou não), há mais de 30 anos reside em Paris, engajou-se no processo de tornar visíveis lembranças escolares vivenciadas naquela prestigiada escola paulistana ao longo das décadas de 1960 e 1970. Passagens de seu livro **Caetano de Campos: memórias de uma aluna bem (e mal) comportada** (SCHIESARI-LEGRIS, 2010) e de seu blogue intitulado **Caetano de Campos** (SCHIESARI-LEGRIS, 2012; 2016) ajudaram-me a constituir o cenário das atas de reuniões pedagógicas às quais tive acesso no CEMAH. A esse material somaram-se 38 (trinta e oito) respostas a 08 (oito) questões aplicadas via formulário Google Forms¹³ a ex-caetanistas¹⁴.

Vale aqui destacar que, para chegar a essas respostas, além de me valer de uma generosa lista de endereços eletrônicos disponibilizados por Wilma, pude contar com a divulgação da minha pesquisa em seu blogue de memórias. O anúncio publicado por ela já trazia elementos que me preparavam para a leitura de todo o material a ser analisado sobre o período:

¹³ Ferramenta *online* para criação de formulários e acompanhamento de respostas, vinculada à empresa norte-americana de serviços de internet Google LLC. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>> Acesso em: 3 jun. 2019. Uma cópia do formulário está disponível no apêndice I desta tese.

¹⁴ O conjunto das respostas está disponível no apêndice II deste trabalho.

Imagem 1: Solicitação de depoimento publicado no blogue Caetano de Campos

Marcella Santos Abreu precisa do seu depoimento!

Publicado em abril 26, 2016

Marcella Santos Abreu está fazendo sua tese de doutoramento na USP ; o título, ainda provisório, é : “Memórias biográficas do ensino de francês na educação pública paulista (anos 60 e 70)”.

Como vocês sabem, no Brasil essa disciplina foi sacrificada no altar do programa Mec-Usaid e pouco a pouco desapareceu dos currículos das escolas públicas de São Paulo, porque o pensamento é um instrumento tipicamente francês e é nesse idioma que encontrávamos os temas de predileção quando descordávamos do regime autoritário ou quando queríamos conhecer assuntos filosóficos em geral...

Se vocês puderem, gostaria que entrasse em contato com a Marcella para responder às questões que ela tem para lhes perguntar sobre a sua experiência como aluno de francês no ensino secundário e/ou médio.

Se forem vocês quem tomarão a primeira iniciativa, aqui vai o endereço da professora:
<marcella.galache@gmail.com>

Caso a timidez ganhe terreno, vai ser ela quem entrará em contato com vocês.

Abrrraços frrranceses,

wilma.

Fonte: Schiesari-Legris (2016).

Ao trazer à tona as lembranças sobre francês como componente curricular no IECC, a escritora me surpreendeu com sua referência ao uso desse idioma como caminho de resistência entre os estudantes do colégio no tempo da ditadura. Outra questão importante à que ela remete diz respeito aos acordos assinados, de 1964 a 1976, entre o Ministério da Educação (MEC) e o *United States Agency for International Development* (USAID). Além da orientação do sistema educacional brasileiro ao tecnicismo e às imposições do desenvolvimento capitalista internacional, esses documentos teriam influenciado, na prática, reformas educacionais durante o regime militar¹⁵, dentre as quais figuram a universitária, com a promulgação da Lei nº 5.540 (BRASIL, 1968), bem como

¹⁵ Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 3 jun. 2019.

a do 1º e 2º graus, com o atendimento às exigências da aqui já mencionada Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971).

Com a redução do percurso formativo e com a ênfase na habilitação profissional nos três anos do então 2º grau, ocorreu, como já apontei alhures, a redução do número de horas de línguas estrangeiras (até então inglês e francês), acirrada pela constituição de um Conselho Federal que poderia deliberar sobre qualquer acréscimo à parte diversificada do currículo de um estabelecimento de ensino:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. § 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares: I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude. II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior. (BRASIL, 1971)

No esteio dessas decisões, foi priorizada a oferta de língua inglesa na escola, o que gerou pressão do governo francês para o fomento de iniciativas que facilitassem a cooperação técnica e científica da França com o mundo. Conforme aponta Cristina Moerbeek Casadei Pietraroia (2011), em meio a um cenário no qual aquele país desejava apresentar-se para além da sua imagem relacionada à cultura e às artes, teria ocorrido a dispersão de nova metodologia de ensino-aprendizagem de língua francesa, reconhecida entre nós, já na década de 1970, como Francês Instrumental (FI) (CANDIDO *et al*, 1977)¹⁶. Assim, a abordagem de leitura instrumental de textos, sobretudo na esfera acadêmica, adentra o território latino-americano, para fazer frente justamente à perda de espaço do francês para o inglês como disciplina escolar:

É importante, primeiramente, situar a metodologia instrumental – assim chamada na América Latina – ou funcional, como foi intitulada na França ao ser criada no final dos anos 70. Naquela época, havia uma

¹⁶ A importância da nova metodologia foi registrada em publicação desse período que reúne as experiências do grupo de Francês Instrumental da Universidade de São Paulo. Trata-se do livro **O Francês Instrumental: A experiência da Universidade de São Paulo** (1977), com texto de abertura de Antonio Candido proferido na abertura do Congresso da *Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française*, em julho de 1973.

importante pressão política e econômica francesa para estabelecer uma cooperação técnica e científica com outros países, deixando um pouco de lado a imagem cultural e artística para mostrar que o país era, também, um centro de tecnologia e ciência. Ao mesmo tempo, a França buscava fazer frente à entrada maciça do inglês no cenário internacional e lutava para reverter a situação da língua francesa, substituída nas escolas de vários países, como o Brasil, pela inglesa. (PIETRARÓIA, 2011, p. 340).

Retomarei mais adiante o legado do Francês Instrumental, sobre o qual ousei também debruçar-me brevemente ao estudar a presença do idioma na educação paulista para além de 1971. Nesse momento, vale destacar que, a despeito dos esforços empreendidos pelos grupos dedicados desde aquela década ao FI, a adesão a essa metodologia restringiu-se ao Ensino Superior. A hegemonia do ensino da língua inglesa na educação básica representava, desde a ditadura, o prestígio que devotaram os militares aos Estados Unidos, endossado naqueles acordos internacionais firmados no âmbito do MEC.

As reformas e as decisões implantadas em um Estado de exceção não pressupõem o efetivo diálogo entre as categorias da educação, como permanentemente aprendemos a realizar em governos democráticos. Sem essa prerrogativa do diálogo, podemos imaginar a massa de professores de língua francesa que se viram desempregados do dia para a noite, assumindo, quando possível, aulas de língua portuguesa em colégios diferentes dos que trabalhavam. Para os alunos, não havia nenhuma explicação. Simplesmente a lei era cumprida. Nesse sentido, é possível compreender a referência saudosa e posicionada de Wilma acerca da retirada do francês como componente curricular da educação básica. Naquele apelo publicado em seu blogue nos idos de 2016, não podemos ignorar a escolha das palavras “sacrificada” e “altar”: elas trazem à tona a memória do dizer (o interdiscurso), bem como a constituição dos sujeitos e sua inserção no processo histórico em tempo de repressão e tortura:

Há determinação do interdiscurso (memória do dizer, lugar da “constituição” dos sentidos) sobre a formulação (a enunciação particular de um dizer). O sujeito, ao “formular” seus sentidos, inscreve-se necessariamente no interdiscurso (no já-dito). A formulação é determinada pela memória. E aqui a memória também não é considerada em nível individual mas histórico. Isso não significa que não há nada de novo sob o sol, mas sim que não há dizer que se faça “fora” da história. Todo discurso é parte de um processo discursivo mais

amplo que o toma em sua rede de significações. É assim que fazemos sentidos. Mas, ao retomá-los, produzimos um deslocamento, empurramo-los para outros lugares. (ORLANDI, 2007, p. 143)

Entre a memória do dizer que remete à ditadura militar brasileira, figura outra lembrança naquele discurso da ex-caetanista: a do francês como língua da civilização e das ideias filosóficas. Nesse caso, o pensamento seria caracterizado, em suas palavras, como “instrumento tipicamente francês”. Para compreender essa representação, retomo brevemente pesquisas sobre a presença da língua francesa como componente curricular entre nós que, de alguma forma, já exploraram elementos relacionados a essa memória discursiva.

Stella Sanchez Oliveira (2007), por exemplo, contextualiza o ensino de francês na escola, por meio do destaque à instalação, em 1837, do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Esse estabelecimento teria adotado, desde a sua criação, modelos europeus, sobretudo os do sistema de educação de Napoleão I. Atenta a essa referência, Maria Helena Câmara Bastos (2008), em estudo sobre os Manuais Franceses utilizados naquele colégio durante a segunda metade do século XIX, aponta que a legitimação entre nós dos valores de além-mar poderia ser depreendida da apropriação pela elite intelectual brasileira das ideias da intelectualidade francesa, com o fim de fortalecer os preceitos que se consideravam relevantes para nosso processo civilizatório.

Mais recentemente, apresenta-se ainda como fundamental, para compreendermos as representações que ultrapassavam aquele discurso de Wilma, o aqui já mencionado trabalho de Felipe Barbosa Dezerto (2017). Ao debruçar-se sobre documentos fundacionais, programas de ensino e livros didáticos de francês que circularam entre 1838 e 1951 também no Colégio Dom Pedro II, o pesquisador aponta o alcance da produção de sentidos daqueles documentos para o processo de disciplinarização do francês no campo educacional brasileiro, bem como para a construção coletiva de uma ideia de nacionalidade, na qual fossem possíveis a constituição e o reconhecimento de sujeitos nacionais:

Não tomo os programas e livros didáticos somente como elenco de conteúdos. Trata-se de entender os efeitos dos programas e livros, enquanto recortes discursivos, na formação dos contornos do campo disciplinar *francês* no trabalho de constituição de um sujeito específico e os sentidos que vão construindo em torno de questões como valores, cultura, moral, cidadania, conhecimento,

democracia, etc. Ou seja, os programas de ensino e livros didáticos são tomados como efeito de linguagem; como algo que constrói representações sociais e identidades coletivas (...). Por essa razão, trabalham não só a constituição de sujeitos, mas também a construção de sentidos de uma nacionalidade na qual uma coletividade de sujeitos se reconhece como sujeitos nacionais. (DEZERTO, 2017, p. 23)

É evidente que a relação entre esses valores e a memória do francês como língua da civilidade e a da intelectualidade atravessa parte do discurso de Wilma sobre a presença do francês como disciplina escolar em seu tempo. Tal sentido logo se desloca, entretanto, para caracterizar o uso do idioma na escola como estratégia de resistência e oposição ao regime autoritário. Justamente para que não fossem imolados nos porões clandestinos da ditadura, os alunos do IECC possivelmente contavam com a memória daquela representação acerca da cultura francesa, para astutamente ludibriar os representantes das forças repressivas que estavam, em todos os lugares, prontos para levar ao “sacrifício” corpos com ideias opostas às do regime – desde que difundidas em português, como é possível supor.

A propósito, podemos fazer uma pausa para ouvir outros acordes de resistência que também caracterizaram o cenário de silenciamento ao qual nos referimos até aqui. Em prefácio ao livro de Wilma Schiesari-Legris (2010), Vilvanita Dourado de Faria Cardoso, ex-professora de português do IECC, refere-se ao peso “dos anos de chumbo” como um todo e, em particular, dos Atos institucionais 1 (AI1) e 5 (AI5)¹⁷ da ditadura sobre a vivacidade do estabelecimento escolar outrora célebre:

Ocupando vasto espaço na Praça da República, ergue-se aquele grande edifício neoclássico, a mais importante e mais antiga escola pública de São Paulo, a Escola Normal da Praça, nome que já define sua permanência, sua importância e valor. Pela escadaria ampla, na frente do edifício, entravam os professores, público em geral, visitas importantes – até o comandante do II Exército passou por ali, em tempos em que o País estava às voltas com a opressão militar que culminou com os anos de chumbo de má lembrança. Pelas escadas laterais, também amplas, subiam e desciam os alunos: que bons alunos (nem todos!), que davam vida e grandeza ao Colégio. Coisas de alunos: na visita do general, não é que inventaram um jeito de cantar o “Hino à Bandeira” à sua moda, acentuando

¹⁷ O AI1, de 09 de abril de 1964, e o AI5, de 13 de dezembro de 1968, foram impostos sobre os preceitos constitucionais e os direitos individuais, constituindo o cenário de perseguições, prisões, torturas, desaparecimentos e assassinatos cometidos pelos militares, para impedir a livre manifestação dos corpos que se opunham ou que sugeriam oposição ao regime. Estão respectivamente disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-01-64.htm> e <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm> Acesso em: 3 jun. 2019.

altíssimo o trecho que pede “LIBERDADE, LIBERDADE, abre as asas sobre nós”? (...) Os tempos estavam mudando. Nuvens escuras esboçavam-se nos céus do Brasil. Vieram o AI-1 e o AI-5. O efeito dessas transformações políticas e administrativas refletiu-se também no INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS. (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 11; 12).

O excerto acima representa o contexto de memórias escritas fora do regime militar, diretamente por uma ex-professora do colégio e sem as transposições de falas nas atas, cuja amostragem seremos convidados a apreciar mais adiante. Trata-se de um discurso que remete a raros momentos de encontro dos corpos na ditadura, durante os quais foram aproveitadas diferentes estratégias para resistir, conforme também nos aponta Orlandi (2007), ao situar, nesse período, seu estudo sobre o silêncio e a censura em canções da Música Popular Brasileira (MPB):

Em vez de nos manifestarmos politicamente de modo categórico, aprendemos a nos reunir, isto é, a juntar uma multidão em torno de grandes encontros musicais. Nas praças, nos estádios de futebol, nos grandes teatros, nas praias. No silêncio, a emoção política significava fortemente os seus muitos e variados sentidos. O povo cantava unido. Os signos da diferença em relação aos shows habituais de música se estabeleciam: o povo cantava de mãos dadas, as músicas eram escolhidas segundo certos critérios, chegando-se mesmo a cantar o Hino Nacional. (ORLANDI, 2007, p. 116-117)

Poderíamos somar a essa enumeração de gestos de resistências dos corpos ao silenciamento local as possíveis cenas de uso do francês na escola, para a abordagem de assuntos não permitidos pela ditadura. O cenário do IECC desse momento inicial da minha pesquisa é constituído, portanto, de deslocamentos da palavra vigiada: a “liberdade”, em espaço coletivo, e o vocábulo estrangeiro, no espaço privado. Vislumbrar tal movimento dos sentidos foi fundamental para ousar compreender, juntamente com as respostas de ex-caetanistas ao meu questionário, o contexto que atravessa os discursos daquelas atas de reuniões pedagógicas selecionadas. Nelas, flagramos as vozes docentes retextualizadas e mediadas por outro corpo, o escriba, que também se encontra em condições de produção marcadas pelo silêncio.

Do mesmo modo que Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 46), entendo a retextualização como “(...) a passagem do texto falado para o texto escrito, (...) um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita”. Não me detive, entretanto, à

apresentação e à descrição do funcionamento dessas operações na leitura das atas que proponho a seguir. Naqueles exemplares de outrora, embora reconheça a continuidade da fala e da escrita, sendo ambas “(...) alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias (MARCUSCHI, 2005, p. 47), procurarei, ao lado dos registros de ex-alunos do IECC, tornar visíveis as formas de silêncio (ORLANDI, 2007) que atravessam a memória discursiva de corpos envolvidos nos últimos anos da presença do francês no currículo escolar oficial.

Assim, nos próximos subcapítulos, proponho a apreciação de exemplares que trazem à baila práticas, vozes e silenciamentos de corpos pedagógicos do IECC, em contexto de reformas educacionais da ditadura militar. Como já apontei alhures, serão abordados excertos de 5 (cinco) atas de reuniões pedagógicas, produzidas entre 1967 e 1968, nas quais será possível vislumbrar a tímida participação de uma professora de francês dedicada a essa disciplina às vésperas de seu ocaso no currículo oficial.

Entre as retextualizações das falas dessa docente e as de outros colegas que com ela dialogavam direta ou indiretamente naqueles textos, tornarei também visíveis amostras de respostas de ex-caetanistas ao questionário por mim encaminhado em maio de 2016, por meio do qual eram convidados a apresentar suas memórias como estudantes de francês daquela escola, nas décadas de 1960 e 1970.

1.1 Os corpos pedagógicos do IECC em contexto

Para caracterizar melhor o contexto sobre o qual me debruçarei, destaco o conflito que se depreende da leitura da ata de 11 de setembro de 1967, referente à reunião do Conselho de Professores da escola.

Imagem 2: Cabeçalho da ata de reunião pedagógica do IECC, de 11 set. 1967

Fonte: Ata (1967a).

Ao longo desse registro, é possível depreender uma tensa discussão sobre o desânimo dos alunos, bem como sobre abordagens de ensino a serem adotadas diante de um novo desafio que se propagava à época na imprensa: a iminência da implantação do “Vestibular Único”¹⁸ para ingresso nas Universidades.

Perante tal novidade, destaca-se, inicialmente, o relato da manifestação da professora Elba acerca das expectativas dos estudantes: “Senhora Elba nota um desencanto muito grande dos alunos: eles esperam muito mais e sentem uma decepção” (ATA, 1967a). Ora, para explorar esse excerto, é importante lembrar que a escola pública no Brasil dos anos 60 acolhia alunos no então Ginásio – hoje Ensino Fundamental II, por meio de seus exames de admissão. Pesquisas, como a de Lisandre Maria Castello Branco (2012), qualificam esse tipo de dispositivo como uma barreira para a democratização do ensino, uma vez que chegamos a ter número de vagas muito menor que a demanda de candidatos para o exame. Isso ocorria mesmo antes de 1964, quando ainda seria possível

¹⁸ O Vestibular Único seria uma das medidas previstas para a ulterior publicação da Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, cuja finalidade era fixar normas de organização e funcionamento do ensino superior, bem como sua relação com a escola média. Sobre a admissão nos cursos de Graduação das Universidades – polêmica que já se instalara um ano antes na reunião dos professores do IECC, destacamos dessa lei o Parágrafo Único, do Artigo 21: “Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)”. (BRASIL, 1968b)

acreditar em prerrogativas da Constituição até então vigente, tais como, “o ensino fundamental é (...) destinado a toda a população escolarizável do país na faixa de 7 a 14 anos” (BRANCO, 2012, p. 1).

No caso do IECC, para discutirmos essa questão, recorreremos novamente a Wilma Schiesari-Legris, ex-aluna, escritora e pesquisadora incansável das memórias dessa escola. Ela relata em seu blogue (SCHIESARI-LEGRIS, 2012) que a concorrência e os esforços para a admissão no Ginásio eram grandes, sobretudo pela tradição e prestígio da instituição, atraindo inclusive famílias do interior do Estado de São Paulo:

Para que um aluno chegasse a frequentar um Ginásio do Ensino Público (os 4 anos após o primário, hoje as 5a, 6a, 7a e 8as séries) era necessário que passasse pelo Exame de Admissão ao Ginásio, um vestibular seletivo devido ao número insuficiente de escolas; nas escolas particulares já não havia esse tipo de concurso e, para lá iam os alunos com maior poder aquisitivo, aqueles cujos pais quisessem um ensino forte em línguas (alemão, francês ou inglês) e os mais fracos saídos do ensino público ou particular. O Instituto de Educação Caetano de Campos e as Escolas de Aplicação da USP eram os melhores estabelecimentos de ensino, tanto no Curso Primário como no Ginásio, resultando desse fato não somente uma seleção extrema através da prova de conhecimento dos alunos, como uma concorrência desigual entre os que puderam ser bem escolarizados e os demais. (...) Poucas foram as crianças do IECC que escolheram ou precisaram fazer o 5º ano; a maior parte dos alunos do Instituto de Educação saiu diretamente para o ginásio do IECC, escola cobiçada no interior do Estado, onde pais pediam transferência de trabalho caso seus filhos ali pudessem ser admitidos. (SCHIESARI-LEGRIS, 2012)

Se, por um lado, reconhecemos no IECC núcleos familiares que não tinham condições de arcar com as escolas particulares tradicionais paulistanas, por outro, a preconização da qualidade do ensino público via exames de admissão teria gerado uma exclusão importante: “Cada um de nós que cursou esta escola [pública] deixou, pelo menos 10, 12 brasileiros mutilados como cidadãos, privados do seu ensino fundamental” (BRANCO, 2012, p. 2).

Dessa forma, no Brasil, a educação pública dos anos 60 excluiu, de modo análogo ao raciocínio de Louis Althusser (1980), uma massa de crianças que “caiu na produção” (operários e pequenos camponeses), para incluir apenas uma pequena parte selecionada da juventude escolarizável. O efeito desse jogo de exclusão corrobora a inegável divisão de classes em nossa sociedade, cada uma delas com seu papel e ideologia correspondente:

Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com “consciência profissional”, “moral”, “cívica”, “nacional” e apolítica altamente “desenvolvida”); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as “relações humanas”), de agentes de repressão (saber mandar e ser obedecido “sem discussão” ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convém, acomodados às sutilezas da Moral, da Virtude, da “Transcendência”, da Nação (...)) (ALTHUSSER, 1980, p. 65-66).

Esse excerto poderia nos ajudar a compreender todo o legado de uma geração na história recente do Brasil que coincide com o tempo de enunciação desta narrativa. A escola pública dos anos 60 formou parte significativa de cidadãos que, com sua consciência “moral”, “cívica”, “nacional” e “apolítica”, continuam a ser manipulados por discursos de ódio e de intolerância, tais quais os do regime de repressão no qual constituíram sua formação escolar. Houve resistências entre os ex-alunos da Caetano de Campos, como já destacamos, mas a hegemonia discursiva da dominação, da violência e do conservadorismo prevaleceu, trazendo, sobretudo para a educação deste nosso tempo, consequências nefastas, como perseguição a professores, o desrespeito à liberdade de cátedra e a limitação dos conteúdos a serem abordados no espaço escolar¹⁹.

À parte esse reencontro de minha escrita com o cíclico retrocesso do desenvolvimento educacional brasileiro, faz-se importante retomar um aspecto sobre a massa escolarizada no IECC. Como nos apontou também Althusser (1980), a ela coube o papel de ser explorada e ter consciência “profissional”. O projeto de restringir o tempo para o desenvolvimento do currículo, limitando também as horas dedicadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos ciclos escolares, tem como propósito impor a educação profissionalizante no espaço da escola pública. Além de não haver qualquer evidência de sucesso decorrente dessa imposição (GOMES, 2017), mesmo entre os caetanistas que tinham deixado para trás uma massa de jovens por meio de exames de

19 A perseguição a professores e a violação a preceitos da LDB 9394, tais como o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” no ensino (BRASIL, 1996), têm se materializado por meio de projetos de lei (PL) que tramitam na Câmara dos Deputados sob a alcunha de “Escola sem Partido”. Trata-se do PL 867/2015 que foi arquivado em 31/01/2019 e reaberto, em 04/02/2019, sob o número 246/2019.

Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>> Acesso em: 3 jun. 2019.

admissão, não pairava qualquer garantia sobre a ocupação de um lugar no Ensino Superior. O prenúncio de um “Vestibular único” trouxe à tona, ao menos pela transposição da fala dos professores nas atas, o reconhecimento dessa realidade.

Assim, a observação da professora Elba nas atas acerca do desânimo dos alunos frente às iminentes mudanças impostas ao ingresso nas Universidades parece sintomática de um momento histórico, sobre o qual investigações referentes à presença do público e do privado na educação já têm sido realizadas. Referindo-nos mais uma vez ao trabalho de Branco (2012, p. 2) – e sem nos esquecermos da realidade ainda observável em nosso tempo, somos interpelados a apontar que, quando a escola pública não deu conta de oferecer a formação considerada adequada para as classes média e alta, sobretudo no que diz respeito à preparação para a Universidade, estas migraram para a educação privada.

1.2 Os corpos pedagógicos e o livro didático no IECC

Na saída das elites das escolas mantidas pelo Estado durante os anos 60 e 70, elas continuaram a desfrutar, nas instituições particulares, do que consideravam nas públicas a garantia da qualidade do ensino. A seleção de alunos também foi adotada nesses espaços, e acrescenta-se a essa prática uma série de possibilidades no ensino particular (infraestrutura, variedade de materiais didáticos e de recursos audiovisuais), apontadas nas nossas atas como praticamente ausentes ou incipientes na educação pública. Mais adiante, flagramos, naquela mesma ata sobre o “Vestibular único”, representações sobre insumos pedagógicos, então idealizados pelos professores como soluções para os problemas das aulas e do desalento discente no IECC. No excerto abaixo, o livro didático é reivindicado, por exemplo, como objeto de desejo que apenas se fazia presente nas aulas de línguas:

Abordando outro aspecto do ponto rendimento, o Prof. Rosalvo cita o fato de não se poder ditar ponto e não se poder adotar livro, exceto de línguas. Isso ocorre nas 4ª séries e no Colégio os alunos continuam da mesma maneira: cinquenta por cento dos alunos ou mais não lê; outros 10 ou 20 por cento não copiam nada. (...) Há o aspecto a considerar da adoção dos livros. Ercílio diz que também notou esse problema e faz seminários e que os alunos consultam os mais variados livros. (ATA, 1967a)

Com essa contribuição, a caracterização do cenário das aulas de francês toma corpo e é possível perceber que, do ponto de vista dos anseios dos professores do IECC,

a disciplina guardava alguma vantagem por contar com a adoção de livros. Também é possível destacar as representações dos estudantes sobre o assunto. Graças ao questionário encaminhado aos ex-alunos do IECC, pude conhecer alguns títulos desses materiais e, sobretudo, lembranças afetivas das práticas e dos discursos que circulavam sobre eles.

Como é possível observar no apêndice II, o grupo de 38 (trinta e oito) respondentes é constituído por ex-alunos que teriam passado pelo IECC entre 1949 e 1978, alguns tendo frequentado o colégio desde o antigo primário e ginásio (Ensino Fundamental I e II em nossos dias) até o colegial (nosso atual Ensino Médio). Quando perguntados sobre o período de estudos de língua francesa na escola, a maioria aponta ter cursado a disciplina apenas no ginásio, em período que varia entre 1954 e 1975. Cerca de 06 (seis) dos ex-alunos registraram o uso de **Cours de Langue et Civilisation Françaises**, de Gaston Mauger (1995), mencionando espontaneamente o título ou o autor da obra. Seria plausível atribuir a esse material também outra referência feita por um respondente quando indagado sobre o livro didático utilizado em suas aulas de francês de outrora: “O da Aliança Francesa, não lembro o nome”. Tal menção poderia ter como lastro a memória de que na capa do livro figurava o enunciado “*Collection publiée sous le patronage de L’ALLIANCE FRANÇAISE*”. O livro de Mauger era, de fato, uma publicação produzida na sede dessa instituição, conforme é possível depreender de seu prefácio:

A Aliança Francesa, o Diretor e os professores de sua escola parisiense propõem aqui a todos os professores estrangeiros e franceses um método prático de aprendizagem de nossa Língua e de conhecimento de nossa civilização. Desde o fim da guerra, a Aliança, cada vez mais, passou a ensinar o francês. Ela resiste, antes de tudo, em reservar à nossa língua seu lugar de língua verdadeiramente viva e falada, de língua viva e útil. Este método é certamente o fruto de uma longa e universal tradição, mas também de experiência extraordinariamente rica e variada dos professores da Escola prática da Aliança Francesa e do intercâmbio de pontos de vistas que, pelo intermédio do Conselho pedagógico de nossa Associação, esses professores puderam ter com os professores franceses e estrangeiros que ensinam nossa língua em todos os continentes²⁰. (MAUGER, 1995)

²⁰ Tradução nossa. Texto original em francês: « L’Alliance Française, le Directeur et les professeurs de son école parisienne proposent ici à toutes les maîtres étrangers et français une méthode pratique d’apprentissage de notre Langue et de connaissance de notre civilisation. Depuis la guerre, l’Alliance, de plus en plus, s’est mise à enseigner le français. Elle tient, avant toute chose, à garder à notre langue sa place de langue véritablement vivante et parlée, de langue vivante et utile (...). Cette méthode est certes le fruit d’une longue et universelle tradition, mais aussi de l’expérience extraordinairement riche et variée des professeurs de l’École pratique de l’Alliance Française et des échanges de vues que, par l’intermédiaire du Conseil pédagogique de notre Association, ces professeurs ont pu avoir avec les maîtres français et étrangers qui enseignent notre langue sur tous les continents ». (MAUGER, 1995)

Após a leitura desse discurso, é impossível não se incomodar com a afirmação de ter circulado (e ainda circular) o mesmo Mauger em todos os cantos do mundo, sem qualquer variação. Tamanha indiferença pelas realidades dos estudantes será registrada, logo adiante, nos comentários dos nossos respondentes sobre a ênfase em realizar atividades de gramática, bem como em fazer decorar textos do material didático. A imposição dessas atividades sobre seus corpos pedagógicos os ajudava certamente a ao menos intuir que o livro não lhes era direcionado: embora adotado pelas instituições de ensino, tratava-se de um guia para indicar o caminho ao professor, em seu diálogo supostamente livre e original com um discípulo:

Trata-se de um método, ou seja, de um conjunto de regras suficientemente amplas e brandas para proporcionar ao professor uma liberdade de postura que nós cremos fecunda. A pedagogia da Aliança é um empirismo refletido. A palavra manual, aliás, representa perfeitamente os fatos: é uma palavra de artesão respeitosa da realidade e habituado a vencer, sagaz e, ao mesmo tempo, modesto, que não pretende tudo saber e tudo determinar, mas que conhece seu processo, conhece seu caminho e se permite indica-lo a outrem. Esse outrem nós o respeitamos não para coagi-lo. Para nós, há tantas maneiras de ensinar como as há de turmas e de alunos. O ensino é sempre um diálogo entre o mestre e o discípulo²¹. (MAUGER, 1995)

Nosso olhar anacrônico sobre as escolhas lexicais desse prefácio tende inevitavelmente a notar a impossibilidade, nessa situação, de rompimento da aqui já mencionada contradição educador-educando (FREIRE, 2017). O risco que se corre, como será possível aferir nas lembranças dos alunos do IECC acerca de seus professores, é a consolidação da memória de uma língua a ser testada entre os discípulos, de acordo com o rigor e, a depender das condições, do humor de seu mestre.

Nesse contexto, além do livro de Mauger, outro título que é espontaneamente mencionado por 2 (dois) respondentes é **Le français par la méthode directe**, de Robin e Bergeaud (1941). Wilma, em seu blogue, quando fez a chamada para que os colegas contribuíssem com esta pesquisa, publicou também páginas digitalizadas do material,

²¹ Tradução nossa. Texto original em francês: «Il s'agit d'une méthode, c'est-à-dire d'un ensemble de règles suffisamment larges et souples pour laisser au professeur une liberté d'allure que nous croyons féconde. La pédagogie, pour nous, est aussi bien un art qu'une science et le manuel doit d'abord se présenter comme un guide. La pédagogie de l'Alliance est un empirisme réfléchi. Le mot manuel, d'ailleurs, dit fort bien les choses : c'est un mot d'artisan respectueux de la réalité et habitué à la vaincre, adroit e, en même temps, modeste ; qui ne prétend pas tout savoir et tout déterminer, mais qui sait son affaire, connaît son chemin et se permet de l'indiquer à autrui. Cet autrui nous le respectons pas trop pour le contraindre. Pour nous, il y a autant de manières d'enseigner qu'il y a de classes d'enseignement et même d'élèves. L'enseignement est toujours un dialogue entre le maître et le disciple ». (MAUGER, 1995)

como espólios de suas próprias lembranças sobre o livro didático. Foram compartilhadas pela ex-aluna imagens de espaços que destacam vocabulário ou situações desencadeadoras de diálogos do livro. Reproduzimos as capturas de telas dessas publicações, sendo que a primeira aqui destacada apresenta a legenda produzida pela ex-aluna, em que se lê: “Imagens do livro adotado por dona Ernestina Ipólito, no IECC, anos 60: ‘**Le français par la méthode directe**’”.

Imagem 3: Página do livro adotado pela professora Ernestina no IECC

Fonte: Robin; Bergeaud (1941) apud Schiesari-Legris (2016).

Flagramos aqui o nome Ernestina Hipólito, uma das docentes com quem parte dos respondentes teve aulas de francês no IECC. Procederemos mais adiante, entretanto, à

discussão sobre as memórias daqueles corpos pedagógicos do IECC acerca de seus professores. Antes, vejamos mais uma amostra do livro didático que circulava na escola na década de 1960:

Imagem 4: Anotação a lápis da palavra “*portemanteau*”

Fonte: Robin; Bergeaud (1941) apud Schiesari-Legrís (2016).

Nessa imagem, é importante fazer notar a inscrição a lápis no primeiro quadro, que ilustra uma situação em sala de aula. Com atenção, é possível observar que a palavra *portemanteau* foi anotada acima da ilustração correspondente ao objeto presente naquele cenário. Tratava-se de uma estratégia que Wilma teria adotado para a apreensão daquele vocábulo durante alguma aula do passado. Vislumbra-se, nesse registro, uma antiga

interação, uma forma de ler e de acompanhar a aula que não se apagou; ao contrário, a materialidade dessa escrita permaneceu e tornou visível a relação destacada por Roger Chartier (2009, p. 77) entre o corpo e o livro, em gestos de leitura que foram modificados ao longo da história da humanidade.

A inscrição discreta e marginal, “(...) ocupando um lugar periférico com relação à autoridade” (CHARTIER, 2009, p. 88) do livro didático, foi visibilizada nessa ocasião por Wilma, graças à possibilidade de inserção da página de seu antigo material em um novo suporte, o blogue de memórias. Nele, como em outros suportes eletrônicos, “o leitor não é mais constrangido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro”. (CHARTIER, 2009, p. 91). Naquela publicação da ex-aluna de francês, conjuga-se, portanto, o trabalho de memória acerca de um insumo pedagógico, bem como a apropriação de uma nova forma de intervir e de tornar visíveis as intervenções autorais sobre a leitura e a escrita do passado.

Tal olhar sobre o material das aulas de francês é relevante para compreender o legado de um elemento que, naquele último excerto da ata de 11/09/1967, representava o objeto de desejo dos professores de diferentes disciplinas do IECC. Ele também seria flagrado na memória discursiva dos ex-alunos como mediador de lembranças sobre textos, ilustrações, ideias, regras gramaticais e situações comunicativas que certamente constituíram, ao longo de suas vidas, representações sobre a língua francesa.

Nosso olhar anacrônico talvez relativize tamanha importância atribuída a uma publicação editorial da qual hoje podemos prescindir, em meio à variedade de fontes e de recursos disponíveis para a preparação de nossas atividades. Não ignoramos a aqui já mencionada visão eurocêntrica da língua francesa que era difundida, por meio da circulação do mesmo Mauger, por exemplo, em todos os continentes. Àqueles corpos pedagógicos do IECC, entretanto, o livro era a janela para ver outro lugar do mundo, por isso, no plano do discurso, quando perguntados se havia um livro didático em sala e quais eram as suas lembranças sobre ele, várias respostas emanaram imagens, cores, histórias e personagens de outrora que permaneceram na sua memória²²:

²² Tendo em vista que, conforme aponta Dino Pretti (1999), pode atuar na materialização da escrita o reflexo de fatores situacionais (tema, grau de intimidade entre os interlocutores) e externos (classe social, idade, grau de escolaridade), mantive a grafia das respostas tais como foram registradas em português ou em francês pelos ex-alunos em formulários nos quais contavam suas lembranças. Destaco as contribuições desses ex-caetanistas, por meio de quadros e de fonte distinta da utilizada para as discussões e citações bibliográficas desta tese. Trata-se de molduras de memórias às quais agregarei, no terceiro capítulo, outras lembranças de um passado mais recente. Conforme apêndice II, cada respondente é identificado pela letra E (ex-aluno), seguida de um número atribuído conforme a data e o horário de registro de suas respostas no formulário.

E10: era um livro muito colorido, incentivava os diálogos e os assuntos eram em torno da história de uma família. Era bastante agradável.

E14: Sim, o livro era colorido, com muitas ilustrações. Falava sobre o dia, a noite, diálogo entre pessoas, mostrava os animais.

E21: Sim. Havia os jovens personagens Jean e Colette; história do rei infeliz....

E25: havia, mas não lembro o título: lembro apenas que o livro era bom e tinha muitas ilustrações com as quais nós nos divertíamos, acrescentando detalhes e frases...

Assim como meu pai, esses alunos de francês de outrora guardavam lembranças de trechos inteiros decorados das situações do livro. Ao observar tais excertos, é importante que tenhamos novamente em vista o que Ecléa Bosi (2012) nos ensinou sobre as pesquisas com memórias: rememorar é um trabalho e os ex-caetanistas que me enviaram suas respostas trabalharam, trazendo, por escrito, as reminiscências dos textos lidos, decorados e declamados naquele tempo. Vejamos dois exemplos desse engajamento:

E26: G Mauger . M Vincent et sa famille sont allez au Canada...

E38: La Methóde Direct de Français, livraria Hachette. Ótimas. Lembro sempre da frase: Le jardin, il est beau.

Há, contudo, relatos que nos apontam outro olhar relacionado ao material didático, naquele momento presente apenas nas aulas de línguas estrangeiras do IECC. O livro desejado e inexistente em outras disciplinas poderia também aprisionar os corpos em situações de repetição de textos literários e de regras gramaticais. À camada escolarizável que acessara a escola pública via exames de seleção era apresentada, por meio desses livros, a língua em sua variedade padrão; tratava-se de fazer aprender o francês reputado como correto e proveniente de uma nação idealizada como modelo civilizatório.

Era impensada e, portanto, silenciada, nessas publicações, a abordagem sobre as variedades linguísticas da periferia parisiense ou sobre os usos do francês na África, que se apresentavam em decorrência da dominação francesa em parte desse continente. Poderia ser anacrônica tal observação, mas parte dela remete a apagamentos de uma realidade que não se deslocava oficialmente para o chão da escola, embora já estivesse representada na cidade de São Paulo na década de 1960: a presença de imigrantes norte-africanos. Eles atestavam o uso do idioma por outros corpos, cujas histórias não seriam idênticas às de “M. Vincent et sa famille”, do Mauger. As memórias de Wilma trazem à tona aquelas existências, bem como a experiência com a língua para além dos muros do IECC, onde somente uma variedade do francês era prevista e rigidamente avaliada:

As lições deveriam ser sabidas na ponta da língua, e não havia desculpa que colasse: dona Ernestina não cedia. E, como se não bastasse o ano letivo, a professora passava lição para as férias. Felizmente havia uma francesa *pied-noire*²³ da Argélia que era minha vizinha e outra *pied-noire* do Egito que morava no prédio das americanas. Sem elas, teria sido impossível fazer os deveres. Havia, claro, a Aliança Francesa, na rua General Jardim, praticamente do lado de casa, mas as mensalidades eram caras para quem não tinha mais o pai para financiar os estudos; então, a Kathy e eu aprendíamos o francês com acento norte-africano, preparando cuscuz argelino ou na fumaça de narguilé do seu Jacques e do Gigi, o marido e o filho de dona Thèrese. (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 118)

Wilma não se apropriaria desses saberes na Aliança Francesa, por exemplo, espaço que lhe era fisicamente tão próximo e, ao mesmo tempo, inatingível. No IECC, tampouco seriam considerados aqueles falares africanos, assim como não eram levados em conta os interesses e a realidade dos corpos juvenis, obrigados a decorar, em contexto escolar brasileiro, vírgula a vírgula de textos escritos em francês *standart*:

E29: Lembro de um livro de literatura, que tinha um texto sobre cada autor. Eu era bem estudioso e respondi, numa prova oral, sobre algum autor, dona Ernestina disse q estava bom mas que eu não falei igual estava no livro. Para a próxima vez, passei alguns dias decorando um texto sobre Prosper Merimée e recitei igualzinho ao livro, virgula por virgula , e ainda cantado. Lembro até hoje, duvida? P. M. se raproche d' Stendhal par son goute d'analyse . Comme son ami, ... Colomba e Carmen, deux nouvelles, revellent l'art de metre en scene et le talent de raconter ... e por aí vai.

²³ A autora apresenta a seguinte nota a essa expressão: “Franceses com origem nas antigas colônias da África” (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 118).

E35: Ainda sei de cor as primeiras lições do primeiro livro. Os livros eram muito interessantes, porém a disciplina rígida não permitia maior interação com a professora (não era hábito fazer perguntas durante as aulas). Creio que o ensino se baseava mais em decorar do que em entender as lições (infelizmente). Muita ênfase era dada à gramática.

Não tecerei mais juízos de valor acerca da natureza das aulas de francês daquele espaço, porque compreendo que esses pequenos depoimentos refazem um importante cenário de ensino-aprendizagem sob o ponto de vista de ex-alunos. Tenho ciência, entretanto, de que os sentidos desse gesto de rememorar só poderiam ser completados se tivéssemos registros produzidos pelos docentes de língua francesa daquela escola e daquele tempo sobre suas práticas e, nesse caso, especificamente sobre sua relação com o livro didático.

1.3 Os corpos pedagógicos docentes no IECC

Conforme foi possível flagrar na legenda da primeira imagem retirada de Robin; Bergeaud (1941) apresentada por Wilma (imagem 3), Dona Ernestina Hipólito teria figurado no IECC como professora de francês. Em 18 (dezoito) respostas de ex-caetanistas que declararam ter estudado na escola entre 1953 e 1973, consta seu nome como responsável pela disciplina. Embora seja significativo esse número de respondentes que a ela fizeram referência, não há registros de suas participações nas atas pesquisadas. Como desse grupo apenas duas ex-alunas declararam permanência como estudantes da escola após 1968, é possível que o período de atuação da senhora Hipólito seja anterior aos dos registros de reuniões pedagógicas aos quais tive acesso.

A despeito desse desencontro, tornarei visíveis as memórias apresentadas naquele questionário sobre a presença de Dona Ernestina na escola quando aos ex-caetanistas foi solicitado o registro do nome dos professores de língua francesa de que se lembravam:

E10: Sempre foi a D. Ernestina ! Uma doce e querida professora. Lembro que nossa primeira aula foi : St. Paul, le trois mars 1958. Já pronunciados em francês. E la Marseillaise , linda, logo em seguida....

E13: Ernestina. Era uma professora de idade, bem tranquila.

E15: Dona Ernestina. As poesias que ela ensinava. Depois, quem quisesse poderia declamar.

E34: Sra. Ernestina Hipólito. Excelente professora. Em todas as aulas, ao chegar, pedia que cantássemos a *Marseillaise*. Conjugações verbais repetidas em coro por toda a classe. Dessa forma aprendemos a língua francesa. Muitos anos depois, fui à França e, para minha surpresa falei francês e fui compreendida!!!

A exigência de Dona Ernestina com relação à declamação de textos partia do hino nacional francês, passava pelas orações católicas e chegava às fábulas de La Fontaine, conforme ilustram as memórias de Schiesari-Legrís (2010):

Dona Ernestina, francesa até a medula, deu-nos a *Marselhesa* logo no primeiro dia de aula, com todo aquele sangue escorrendo dos revolucionários franceses e de seus inimigos, devidamente esfaqueados; na aula seguinte passou no quadro a *Ave Maria* e o *Pai Nosso* em francês, talvez para perdoarmos os massacres daquela barbárie toda; e na terceira aula a fábula moralista de La Fontaine *La cigale et la fourmi* – tudo para se saber de cor e salteado na quarta aula. (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 118.

Com práticas semelhantes, além dessa docente, aparecem nas respostas outros nomes: Irmã Maria Genoveva, Profa. Célia, Maria Júlia, Mário Biral e Iracema Rosa dos Santos:

E4: Professora Dona. ... (Apelidávamos-na Biquinho) e professor Biral (Era alto, sisudo e muito exigente o que contrastava com a ocasião em que cantava em sala de aula: "Butterfly, ma Butterfly, dans a mois je reviendrais..." com todos acompanhando.

E5: Mario Biral . Rígido mas ótimo professor.

E11: Irmã Maria Genoveva, Prof^a. Célia. Lembro das músicas que cantávamos, das reuniões lítero-musicais (em francês) e com o auditório lotado, das conversações em sala de aula, das montagens de peças de teatro em sala de aula...

E18: Prof. Mario Biral - Muito espirituoso, apesar de bastante severo. Boa gente. Madame Boquinha (apelido) - Bastante detalhista com a pronúncia. Boa gente

E37: prof. Maria Julia, ela despertou o meu amor pelo francês !!!

Irmã Maria Genoveva e Profa. Célia figuram na lembrança de um ex-caetanista que teria estudado francês no IECC entre 1959 e 1962. O nome de Dona Maria Júlia é mencionado por ex-alunos que se lembram da presença dessa disciplina entre 1959 e 1965. Ele é reiterado na obra de Wilma, quem se recorda da língua francesa em seu currículo entre 1964 e 1965. Remete ao fato de que aquela docente teria atuado em sua turma por apenas um trimestre “e (...) para substituí-la entrou dona Ernestina, que era pelo menos 30 anos mais velha que a primeira”. (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 117)

Outo nome mencionado é o do senhor Mário Biral. Embora também seja lembrado pelos nossos respondentes como professor de francês entre 1970 e 1974, têm destaque os registros sobre sua atuação anterior como latinista, conforme depreendemos do relato oral da sua filha, Rosa Maria de Moraes Biral, ex-aluna do IECC entre 1950 e 1963. Flagramos as memórias desse momento da vida profissional de seu pai, em meio a depoimentos sobre as aventuras da adolescência dessa ex-caetanista, vividas entre a escola e as ruas paulistanas:

Nós resolvemos cabular aula. E eu me arriscava demais que meu pai estava lá dentro. Provavelmente era um dia que eu não tinha aula de Latim (...). (ROSA, 2010)

E, mais adiante:

Fim de semana eu saí com os meus amigos e eu conheci, provavelmente na rua Augusta, que era o máximo, comendo um *hot dog* e tomando uma Coca Cola, eu conheci um rapaz que fazia a faculdade de Direito do Largo do São Francisco. E, quando ele me deu o nome dele e o telefone, eu constatei depois que era o mesmo sobrenome, o dele, com a menina que sentava na minha frente (...). Na segunda-feira de manhã, nós tínhamos aula de Latim, e eu passei um bilhete pra ela, perguntando se o fulano de tal e com o nome dela, o sobrenome dela, que era Birac, tinha alguma coisa a ver com ela, porque isso para mim era importante (...). E passei, contando toda a história (...). A hora que eu fui passar o bilhete pra Zezé eu só ouvi: “Rosa Maria, o que está acontecendo? Rosa Maria, este bilhete na minha mão”. Eu pus o bilhete na boca e engoli. Ai ele disse: “Bom, você tem que ir até a sala de Dona Nívea conversa com ela”. Ele era o meu pai! Quer dizer, o professor de Latim, que era o meu pai. Então, às vezes as coisas podiam se misturar, e eu tinha um certo receio (ROSA, 2010)²⁴.

²⁴ Transcrição de entrevista gravada em 14/05/2010, como parte do projeto Memória da Escola Paulista, sob a responsabilidade do aqui já citado CEMAH. Disponível em: <<http://nucleodevideosp.cmais.com.br/videos/memoria-oral/memoria-da-escola-paulista-rosa-maria-biral-parte-3>> Acesso em: 3 jun. 2019.

O pai e professor de Rosa teria ocupado a cadeira de Latim até o momento em que teve de “(...) buscar outro posto em decorrência da extinção de sua matéria (...)” e continuar “(...)como professor de português (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 117-118). De fato, quando da publicação do Decreto 47.404 (SÃO PAULO, 1966), a língua latina vê seu ocaso, disputando espaço com o inglês e o francês nos currículos dos cursos ginásial e colegial.

A presença do professor Mário Biral consta das atas de 1967 e 1968 às quais tivemos acesso, mas, em nome da cadeira de francês, há registros de pronunciamentos apenas de Dona Iracema Rosa dos Santos. Sua alcunha era dona Boquinha, conforme atesta a maior parte das respostas recebidas²⁵. Quando não se lembravam do nome, imediatamente remetiam a esse apelido ao qual uns associavam dedicação, outros, rigidez:

E14: Iracema Rosa dos Santos, apelidada "Boquinha", professora severa, gostávamos de imitar sua boca e seu sotaque.

E17: A profa. do ginásio (hoje Ensino Fundamental) foi Profa. Ernestina, a do colegial (hoje Ensino Médio) era Profa. Iracema. A profa. Ernestina era bem senhora, baixinha, de cabelos quase todo grisalho, uma doçura, mas muito exigente. Ela nos fazia decorar várias regras repetindo em voz alta na sala de aula e, "regendo" como se fosse um maestro ("La consonant finale on ne prononce pas" - está certo como escrevi?). A profa. Iracema gostava que cantássemos o hino da França, de pé, mão no peito, todo início de aula. Ela nos fazia decorar os verbos e fazia chamada oral, após cantarmos o hino. Porém, o que ela gostava era ensinar vocabulário, por isso, fazíamos bastante tradução durante as aulas, usando nossos dicionários. Como aprendemos!! Falava só em francês (Profa. Ernestina misturava um pouco com a língua portuguesa, talvez porque estávamos iniciando o aprendizado da língua francesa). Profa. Iracema tinha uma voz aveludada, muito clara, movimentava muito a boca quando falava o francês. Ela tinha o apelido de "petite bouche" , porque a boca era muito grande!!!

E26: não lembro o nome: o apelido era Boquinha

E29: lembro o apelido de uma delas Boquinha e mais duas que não me recordo

²⁵ Essa informação também se encontra disponível nas memórias de Schiesari-Legrís (2010, p. 117): “Os meninos eram alunos de francês da *Boquinha*, a pobre da dona Iracema (...)”.

E32: Prof. Iracema Muito dedicada. Motivava muito os alunos.

E35: Professora Iracema dos Santos. A rígida disciplina de então não permitia maiores aproximações com os professores. Só me lembro que ela era muito severa.

E37: Iracema. Agitada, baixinha, jogava buraco no domingo à noite no Clube Piratininga. Na primeira aula da segunda-feira sabíamos se tinha ganhado ("bonjour, mes chéris") ou perdido, porque entrava na sala com ar feroz e torturava os infelizes convocados para a chamada oral...

Algumas respostas são de exímios narradores de outro tempo, como a de E37, na qual a referência a um antigo espaço da aristocracia paulistana frequentado pela professora constitui o imaginário de um ex-aluno com relação às consequências de um bom ou mau jogo da docente sobre a aula do dia seguinte. O vocábulo “torturava” exprime essa percepção de que era sobre seus corpos que “aquele ar feroz” de uma possível derrota no jogo de buraco poderia atentar²⁶.

Na resposta de E17, destaca-se a comparação entre o caráter exigente de Dona Ernestina, aqui já mencionada, e o de Dona Iracema. Por meio desse depoimento, temos ainda mais detalhes sobre como poderiam ser desenhadas cenas que, para corpos juvenis, representariam, de fato, uma tortura, palavra deslocada do contexto político brasileiro do período. As práticas do ensino de língua francesa (e de todas as disciplinas) na escola, para além da boa ou má sorte no jogo de um ou outro docente na véspera, estavam atravessadas pelos discursos da ditadura. Assim, fica-se em pé, com a mão no peito, canta-se um hino, decoram-se verbos, faz-se chamada oral.

Como aqui estou lidando com narrativas das atas e dos depoimentos de ex-alunos, sou impelida a registrar a todo momento a ausência da voz de Dona Iracema para a constituição daquele cenário. O que diria Dona Boquinha (com a licença do trocadilho)

²⁶ A referência do aluno à chance de ser subjugado após uma derrota vivenciada por Dona Boquinha no Clube Piratininga talvez não esteja dissociada da relação que guarda esse lugar com o tradicionalismo e a aristocracia paulistana, conforme consta da descrição publicada em seu *site*: “Foi próximo ao bairro de Higienópolis, região nobre de São Paulo e endereço de expressivas famílias tradicionais da aristocracia paulistana, que o CLUBE PIRATININGA, fundado em 16/12/1934, instalou sua sede (...)”. Disponível em: <<https://www.clubepiratininga.com.br/sobre-nos>> Acesso em: 3 jun. 2019.

acerca dessas representações de tortura em suas aulas? Se houvesse registros autorais de suas práticas, certamente outros sentidos poderiam se somar a essas lembranças do francês na escola.

As retextualizações de suas participações nas atas não dão conta, como veremos na ata de 06/10/1967, de trazer à tona discussões sobre o que se fazia, por exemplo, com o material didático tão desejado pelos demais colegas da escola.

Imagem 5: Cabeçalho da ata de reunião pedagógica do IECC, de 06 outubro de 1967

Fonte: Ata (1967c).

Talvez porque o tema do livro didático estivesse suficientemente resolvido para a professora de francês, ao manifestar-se, apresentava outros elementos que causavam impacto sobre suas aulas, tais como a superlotação da sala e o rendimento dos alunos. Logo no início do excerto seguinte, é importante tornar visível o registro efetuado pelo escriba sobre a solicitação por Dona Iracema de permissão para que pudesse expressar-se. Embora no gênero ata seja plausível a ocorrência da expressão “pede a palavra” para indicar a alternância do turno de fala entre os participantes, tal uso é significativo em contexto de silenciamentos:

A Profa. Iracema pede a palavra²⁷ para expor a situação do Clássico. Recebeu uma classe completamente sem base, e com 54 alunos. Não sabe de onde vieram estes alunos, nem como foram recebidos na escola, pois não sabem nada. Abdicou da matéria do clássico para dar matéria da 3ª série. Procurou solucionar a falha de todos os modos e mesmo assim possui baixa aprovação. (ATA, 1967c)

Na retextualização da participação que foi permitida a Dona Iracema, são explicitadas representações sobre o repertório incipiente de uma turma do Clássico – antigo percurso formativo do ensino secundário ao qual se dedicavam alunos interessados em prosseguir seus estudos na área de Humanidades. Por meio da leitura dessa transposição do discurso direto da professora, é possível imaginar sua indignação a respeito do trabalho com uma turma numerosa, formada por alunos provenientes de outras escolas. A referida necessidade de retorno ao conteúdo da terceira série do antigo ginásio indicaria a diferença entre os saberes dos jovens, porém esse motivo não parecia convincente à colega Sílvia, para explicar o alto índice de reprovação da turma em francês:

A Profa. Sílvia pede uma análise desapassionada do problema e pergunta se uma reprovação de 50% é normal. Será que 50% dos alunos são vagabundos? Como foram nos anos anteriores? (...) A Profa. Iracema diz que é preciso apertar, porque depois os próprios alunos reconhecem e agradecem. (...) O Prof. Rosalvo declara que a Escola não possui meios para modernizar o ensino, como vitrolas, gravadores, projetores, etc. (ATA, 1967c)

A resposta de Dona Iracema aos questionamentos da Profa. Sílvia pode indicar que estamos, de fato, diante de uma professora de francês bem rigorosa, como apontaram alguns respondentes. Ao contrário de Dona Boquinha, Sílvia, docente da cadeira de Sociologia, já havia problematizado, em ata de 16/09/1967, relatos de seus colegas sobre o desânimo e o desencanto dos alunos pela escola.

²⁷ Grifo nosso.

Imagem 6: Cabeçalho da Ata de reunião pedagógica, de 16 de setembro de 1967

Fonte: Ata (1967b).

Nessa ata, à luz do que chamaria de cursos de extensão cultural, Sílvia questiona o interesse dos jovens por atividades que se restringiam ao “aqui” da escola, ou seja, às atividades internas daquele espaço de controle dos corpos. Já se colocava, nesse cenário, a dialética “dentro *versus* fora” apresentada por Gaston Bachelard (2008), que será retomada neste trabalho quando da discussão sobre estudo de caso desenvolvido em ciclo mais recente de retrocessos no campo educacional.

Como contraponto ao discurso sobre o desinteresse dos discentes pelo ambiente escolar, em ata anterior, Sílvia já procurava demonstrar como é possível explorar os conteúdos das diferentes disciplinas, inclusive de francês, por meio de atividades externas que envolviam, na ocasião à que remete o excerto abaixo, a Aliança Francesa (AF). Tratava-se do relato sobre integração de alunos do IECC em curso de preparação ofertado pela AF para a visita à 9ª Bienal de Artes de São Paulo:

A Profa. Sílvia comentou os últimos problemas discutidos na reunião anterior, e que falaram da desistência dos alunos. Observa que é preciso investigar a causa desses desinteresses aqui²⁸ na escola, pois teve a oportunidade de verificar que

²⁸ O grifo consta da ata transcrita.

muitos alunos se interessam por certos cursos de extensão cultural. Cita o caso do 2º Clássico, que prepara seminários, em grupos, a fim de estudar a História da Arte. A mesma classe fez ainda, junto com a Profa. Marina, de Português, um curso de preparação à 9ª Bienal de S. Paulo. Frisa que foi um curso de 7 (sete) Conferências, das quais, três em língua francesa, e que todas eram realizadas no período da noite, das 18h30 às 20h30 ou 21h, na Aliança Francesa. Será feita no dia 27 uma visita à Bienal e para esta visita, que será comentada pelo crítico Fábio Magalhães, já se inscreveu toda a classe. Este curso, levando-se em consideração principalmente o horário em que foi feito, prova que os alunos se interessam quando lhes apresentamos algo de que realmente sentem necessidade. (ATA, 1967b)

Valeria ainda abrir parêntesis para traçar o perfil dessa docente que expõe com tanta veemência questionamentos sobre a formação de seus alunos em pleno regime militar. A professora Sílvia era conhecida por explorar possibilidades amplas de formação, para além da sala de aula, tornando inclusive sua casa, aos fins de semana, ponto de referência de estudos, como observamos nas memórias de Schiesari-Legrís (2010):

Ela era docente da cadeira de Sociologia (...). Naquele tempo, a dona Sílvia nem precisava trabalhar, pois herdara uma casa, para não dizer uma mansão, situada no Pacaembu, bairro nobre; mas, contrariando todas as expectativas, até no sábado, que era dia sem aula na escola, ela as professava na bela vivenda; lá recebia os alunos do Clássico e lhes dava aulas de manhã, e as alunas do Normal, que estudavam de tarde. (...) Dona Sílvia consagrava as tardes de sábado para nos guiar pela ilha de Fidel. (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 164)

Para além de uma entusiasta da extensão e da cultura na formação escolar, Dona Sílvia questionava os objetivos do então Curso Colegial e se colocava, ao menos do que é possível depreender das atas de reuniões pedagógicas, também como porta-voz de seus alunos no tocante às questões pedagógicas da escola:

Continuando, a Profa. Sílvia pede aos professores que reflitam sobre o Curso da Escola e vejam se, realmente, ele prepara o aluno. Há necessidade de se melhorar o ensino da escola? Quais os objetivos de nosso Curso Colegial? É preciso lembrar que alguns não prosseguirão os estudos e precisam estar preparados para conseguir um emprego. A Profa. Sílvia expõe aos professores alguns pedidos dos alunos, entre os quais: 1) entrosamento da matéria nas diversas disciplinas; 2) maior entrosamento entre professores e alunos; 3) Horário de sabatina – em conjunto – evitando o afluxo de sabatinas e trabalhos numa mesma época. (ATA, 1967b)

Tal engajamento da professora deve ter exigido grande coragem entre 1967 e 1968, considerados por Schiesari-Legris (2010, p. 163), “(...) os anos mais terríveis que tivemos na escola”. Nesse contexto em que se publica o Ato Institucional nº 5, a ex-aluna relata em seu livro ter assumido a gestão escolar “(...) uma senhora servil à ideologia do poder de então. Bem mais palatável ao regime, ela, cujo nome de batismo significa “aquela que regozija”, tomou posse da direção do Instituto de Educação”. Como Patrícia Golombek (2016, p. 670) aponta que, entre 1968 e 1971, fora diretora e superintendente do IECC Yolanda de Paiva Marcucci, sabemos o nome de quem não trouxe alegrias aos “mestres catalogados de *gauche*” (SCHIESARI-LEGRIS, 2010, p. 163), dentre os quais figurava aquela docente de Sociologia. Dona Sílvia teria sido, conforme também nos indica Wilma, a primeira vítima a chorar a presença dessa nova gestora no IECC.

A partir do exemplo engajado da professora Sílvia, poderíamos precipitar julgamentos e traçar um perfil menos engajado de Dona Boquinha. Insistimos, entretanto, em indagar: na falta da narrativa autoral dessa docente, como poderia hoje apresentar sua posição a respeito do registro de sua fala efetuado por outrem? Talvez a documentação e a narrativa de suas práticas pudessem nos ajudar a explorar com outros elementos os sentidos de “(...) é preciso apertar, porque depois os próprios alunos reconhecem e agradecem”. (IECC, 1967c)

A continuidade do debate sobre o suposto desinteresse dos alunos do IECC que se iniciara naquela ata de 06/10/1967 ocorre por meio de uma série de encontros sob o título de “Reunião do Seminário do Curso Colegial”. No primeiro deles, realizado em 19/03/1968, teriam sido discutidas sugestões para essa etapa formativa, lista de livros a serem adotados e desenvolvimento de programas para a adequação do IECC ao Decreto Estadual nº 47.404 (SÃO PAULO, 1966). Tal dispositivo legal apontava as normas regimentais dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário e normal (este destinado à formação inicial de professores para o jardim da infância e ensino primário, reconhecidos posteriormente como educação infantil e ensino fundamental I) (SÃO PAULO, 1966).

Imagem 7: Cabeçalho da ata de reunião pedagógica, de 19 de março de 1968

Fonte: Ata (1968a).

Nesse relato, consta que o professor Rosalvo, da cadeira de História, rompera o silêncio e tomara a palavra (sem aparentemente tê-la solicitado, como fizera Dona Iracema), para lembrar que a lei de “(...) Diretrizes e Bases prevê liberdade de programas e que cada estabelecimento siga seu regimento interno”. (ATA, 1968a). Ora, nesse excerto é feita referência à lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre as quais, em tese, a prerrogativa aclamada pelo Prof. Rosalvo estaria mantida, em seu título terceiro, “Da Liberdade do Ensino”:

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos. **Art. 5º** São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos nêles realizados. (BRASIL, 1961)

A imposição, entretanto, de um decreto que limitava a autonomia dos docentes e dos regimentos de cada estabelecimento escolar exigia adequações que certamente incomodaram o Prof. Rosalvo, pois as restrições eram significativas. Por meio desse dispositivo legal, o currículo do então ciclo colegial, constituído de três anos, passaria a

ser organizado, no Estado de São Paulo, a partir de três categorias: “A” (ecclético), “B” (científico) e “C” (clássico). O ensino de História que interessava diretamente àquele docente, por exemplo, estaria limitado a apenas duas séries na orientação “C”. Outra possibilidade ainda mais limitante estava prevista e certamente toda uma geração paulista a experimentou: “Art. 12 - § 2º A História e a Geografia poderão ser agrupadas em uma única disciplina - Ciências Sociais - a qual poderá abranger noções de Sociologia”. (SÃO PAULO, 1966)

Nesse decreto também flagramos limitações importantes que correspondem ao permanente ciclo de rupturas da presença das línguas estrangeiras, particularmente do francês, na escola. Ao lado da Filosofia, apenas uma língua poderia complementar o rol de disciplinas obrigatórias no ciclo colegial:

Art.13 (...) orientação "A" e "C" - Filosofia, duas séries, e língua, duas séries; orientação "B" - Filosofia, uma série, e língua, duas séries. **Parágrafo único** - A língua, a que se refere este artigo, será uma das seguintes: Francês, Inglês ou Latim. (SÃO PAULO, 1966)

É possível observar que aqui já se restringia, no estado de São Paulo, a presença das três línguas em todo o ciclo e, mesmo a que seria eleita, estaria presente em apenas dois anos.

Nesse contexto, o senhor Rosalvo aponta, ainda naquela ata de 19/03/1968, a ausência de recursos para a modernização do ensino na escola como uma das causas do desinteresse dos alunos (ATA, 1968a). Esse assunto foi retomado por ele quando da reunião de 09/04/1968, intitulada “Quarta Reunião do Seminário do Curso Colegial”, coordenado pelo professor Raphael Grisi, da cadeira de didática (ATA, 1968b).

Imagem 8: Cabeçalho da ata de reunião pedagógica do IECC, de 09 abril de 1968

Fonte: Ata (1968b).

Nesse exemplar discursivo, a professora de francês, entretanto, não parece estar preocupada com os efeitos, em longo prazo, do Decreto Estadual nº 47.404 (SÃO PAULO, 1966) sobre as condições de trabalho de sua área – pelo menos na mesma medida que parecia estar o docente de História. Para ambos os casos, o risco é de supressão de aulas, mas o que nos chega sobre a participação de Dona Boquinha na reunião ainda se refere a insumos para a preparação de trabalhos fora da escola:

O professor Grisi toma a palavra e expõe sobre os problemas levantados na reunião anterior (...). Também tomou conhecimento dos problemas levantados pela professora Vilvanita, relativamente à necessidade do bom funcionamento do mimeógrafo da escola e o período para que se tenha um datilógrafo à disposição para bater os estêncis. Adianta que já pode contar com o datilógrafo pelo menos duas vezes no período da manhã e pede que os professores programem quanto papel irão gastar para e levantar o necessário estoque. A professora Iracema Rosa dos Santos encarece a necessidade desse serviço e diz que tem feito esse trabalho fora da Escola. (ATA, 1968b)

O acúmulo de trabalho em casa e a falta de condições para a preparação das atividades representam certamente elementos importantes do cotidiano dos professores. Assim, limitar-se a essas questões pode ser a opção mais acertada no regime de silenciamento. Dona Boquinha endossava o que possivelmente era adequado discutir nessas reuniões, pois contrapor-se a decretos estaduais destinados a regulamentar a

conduta dos corpos na escola em pleno regime militar talvez não lhe trouxesse bons resultados.

Essa aparente passividade sofreria um abalo quando o professor Grisi sugere, como pauta para reunião subsequente, a discussão sobre a coordenação do ensino de línguas. Além disso, oferece-se para acompanhar os professores da área a uma visita a uma escola militar:

O professor Grisi sugere para a reunião seguinte que se discuta a coordenação do ensino de línguas e oferece-se para uma, digo para acompanhar os professores a uma visita à Escola de Formação de Oficiais da Força Pública, dirigida pelo professor Luís Gonzaga de Freitas, escola que conta com modernos recursos didáticos, como o método audiovisual e outras atualidades. A professora Iracema Rosa dos Santos lembra que o Instituto já possuía uma sala de línguas para a qual muito se empenhara. Professor Laurindo acrescenta que houve em nossa Escola um laboratório muito bem montado e sistematicamente todas essas melhorias foram destruídas. Professor Grisi insiste na discussão do problema de ordem pedagógica relativo a línguas. Professor Laurindo indaga qual o tipo de ensino que vamos desenvolver. (...) Iracema Rosa dos Santos comenta que cada professor encara seu curso. Professor Grisi lembra novamente aos professores de língua que tragam sugestões para os temas de unidades didáticas e pede que cada professor traga um cálculo para o número de folhas de que vai precisar. (ATA, 1968b)

Secundada pelo professor Oswaldo Laurindo, da cadeira de Física, a professora Iracema manifesta-se prontamente em defesa de um equipamento que já houve na escola e que para a instalação do qual ela teria pessoalmente se empenhado. Nossa até então comedida professora de francês teria trazido à tona nessa participação o tema da precarização da escola. As retextualizações das falas de ambos os docentes (Laurindo e Iracema) apontam que certas representações sobre soluções para o desenvolvimento das experiências de ensino-aprendizagem não se sobrepõem a um problema estruturante. Se havia um laboratório que, como a escola pública, foi sucateado durante a ditadura, por que vamos procurar superar esse fato e apreciar os modernos recursos didáticos da escola do regime?

Para além da cobrança sobre o descuido de um laboratório de línguas que teria agregado recursos audiovisuais tão aclamados por outras disciplinas, o melhor sentido que ousamos ler da participação de dona Boquinha é a sua resposta negativa para a possibilidade de visita à escola de Oficiais. Trata-se, enfim, de um “não” apagado por

outras palavras na política do silêncio local, mais especificamente do silêncio constitutivo conforme nos aponta Orlandi (2007, p. 24). A recusa à visita a um espaço da repressão se faz presente no posicionamento desses professores que, no plano do discurso, posicionam-se, como o fizera anteriormente o professor Rosalvo, sobre a prerrogativa de liberdade de ensino prevista na LDB de 1961. Embora distintos na forma, esses posicionamentos emanam, no plano dos sentidos, sua convicção de que, antes de buscar saídas naquele estabelecimento escolar dos representantes da violência e do interdito sobre os corpos, era preciso pensar, como apontou o senhor Laurindo sobre “(...) qual o tipo de ensino que vamos desenvolver”. (ATA, 1968b)

Até aqui, foi possível notar que os aspectos relacionados às experiências de ensino-aprendizagem no IECC chegaram até mim sob a perspectiva de protagonistas situados em tempos distintos: de um lado, podia contar com as respostas de ex-caetanistas distanciados do cenário de suas memórias; de outro, entrava em contato com a retextualização das falas de seus professores, inseridas no contexto do silêncio local imposto por um regime político de exceção.

Especialmente no último caso, além da transposição do discurso direto para o indireto que marca a composição do gênero em questão, deveria levar em conta, entre o ponto de vista dos docentes e as palavras registradas nas atas, as condições de produção desses exemplares discursivos: reuniões pedagógicas realizadas durante a ditadura, em escola pública paulistana de grande visibilidade. Falar era ser visto. Tal condição se tornava possivelmente ainda mais tensionada se considerarmos que alguém se apropriava dessa fala para torná-la escrita, efetuando supressões ou adequações sobre textos aos quais acessamos, pelo menos em parte, ainda nestes dias.

À medida que lia esse material, outra questão ainda se apresentava como desafio em meu percurso: teria ainda acesso aos ex-professores de francês do IECC para que, assim como ocorreu com os ex-alunos, pudesse conhecer seus depoimentos a partir de momento histórico mais recente e, portanto, opostamente distante do contexto daquelas atas? Ao apresentar por e-mail aos ex-caetanistas essa questão, recebi uma série de avisos de falecimento de seus antigos mestres de francês publicados em jornais, o que, para além da minha frustração, revelava o quanto aqueles saudosos aprendizes acompanhavam a

história dos protagonistas de um lugar tão importante em suas vidas: a escola pública dos anos 60 e 70. Dentre todos os espólios que chegaram até mim por meio dessa tentativa frustrada de um contato com ex-professores, duas fotos de salas de aula chamaram particularmente a minha atenção.

No registro fotográfico que segue, foi capturada uma cena da sala masculina do 4º ano ginásial de 1961. Nela, encontra-se, em pé, da direita para a esquerda, a professora Iracema, a Dona Boquinha:

Imagem 9: 4ª série ginásial do IECC em 1961

Fonte: Acervo pessoal do senhor José H. Manzano (foto cedida por e-mail em 15 mai. 2016)

No próximo registro fotográfico, os corpos que ocupam a sala mista do 2º ano Clássico de 1963 estão numerados. No fundo desse ambiente, Dona Boquinha é identificada sob o número 13:

Imagem 10: 2º ano Clássico do IECC de 1963

Fonte: Acervo pessoal do senhor José H. Manzano (foto cedida por e-mail em 15 mai. 2016)

Graças a essa generosa contribuição, via diante de mim as imagens de estudantes, cujos corpos, então muito jovens, tinham a oportunidade de despertar seus sentidos para os sons da língua francesa, no espaço escolar que ocupavam. Junto deles flagrava um corpúsculo, cuja voz eu não poderia mais ouvir: o trabalho de rememorar não poderia mais ser realizado por Dona Boquinha, o elemento ausente nessa narrativa sobre a memória do francês na Caetano de Campos, a metonímia de um cenário que eu desejava constituir com alguma coerência.

Estava reduzida aos exemplares aqui destacados de 06/10/1967 e 09/04/1968 a retextualização das falas de Dona Iracema Rosa dos Santos, mesmo que na última ata disponível no acervo, datada de 30/06/1977, ainda pudesse flagrar a assinatura da professora:

Imagem 11: Cabeçalho de ata de reunião pedagógica do IECC, de 30 de junho de 1977

Ata de Reunião Extraordinária do Conselho
de Professores do Ensino da Manhã, realizada
em 30/06/1977

Fonte: Ata (1977).

Imagem 12: Assinatura de Iracema Rosa dos Santos, em 30 de junho de 1977

Elisabeth Refine do Valle
Iracema Rosa dos Santos
Maria Elaine Knapp
Marta C. Araújo
Thomara Molina Nobile
Thomara Nobile
Tilde Calleg
L. d. Neto

Fonte: Ata (1977)

A constituição da memória pedagógica do período não se completava, portanto, sem o registro da voz docente que me faltava naquele primeiro ensaio de pesquisa sobre a presença do francês na escola.

1.4 Os corpos pedagógicos em documentação: Alice, Guiomar, Iracema e eu

Mediante a escassez das memórias docentes, constatada por meio da procura pelas participações de Dona Boquinha naquelas atas, começa a tornar-se evidente para mim que o sentido do *corpus* da investigação a ser desenvolvida não se completaria do modo como eu havia previsto. Levei, inclusive, muito tempo para compreender que estava lidando com a incompletude da linguagem, uma dimensão inexorável do silêncio, por meio da qual

(...) todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non-sense*, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes de linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento. (ORLANDI, 2007. p. 12)

Foi em meio a essa constatação sobre a incompletude dos sentidos na história a ser recontada que passei a buscar aquela aparência de coerência dos discursos também visada pela pesquisadora Claude Pujade-Renaud (2005), em seus trabalhos sobre os corpos de professores e de alunos na sala de aula.

Nessa busca, apreciava as fotos recebidas por ex-alunos do IECC e passava a me indagar sobre a potência desse tipo de registro para narrar a memória da ocupação, da mobilidade e também do silenciamento dos corpos na sala de aula de língua francesa daquele tempo. Desta feita, passo a vislumbrar, no gesto de tornar visível uma narrativa, o caminho para torná-la coerente.

Como me faltava justamente a voz silenciada de Dona Boquinha, começava a supor que o sentido incompleto das lembranças sobre o francês naquela escola poderia ser confrontado a outros registros autorais da professora, se fosse entre nós uma prática organizar e tornar visíveis as produções sobre as experiências de nossos corpos pedagógicos nos estabelecimentos de ensino. Especialmente em cenário no qual o professor era falado por outrem (o escriba das atas), experiências de ensino-aprendizagem de outrora poderiam ser vislumbradas a partir de indícios que a gestão escolar e, posteriormente, os arquivos e os centros de memória oficiais deixassem emergir.

Na série histórica havia, entretanto, gestos que já se apresentavam como exceções ao silêncio de Dona Boquinha, como será possível examinar, a seguir, por meio da visita a dois estudos sobre espólios docentes da primeira metade do século XX. Trata-se de

pesquisas que fazem emergir as vozes de Alice, em São Paulo, e de Guiomar, em Minas Gerais.

1.4.1 Alice e Guiomar: entre o jardim paulistano e o interior mineiro

Em 1983, Madalena Freire publica o livro **A paixão de ler o mundo**, no qual reúne relatórios, histórias, fotografias e desenhos que documentam seu trabalho com crianças de 4 e 6 anos, realizado ao longo do ano letivo de 1981, em duas escolas privadas de educação infantil (FREIRE, 1983). Quando da publicação dessa obra, o periódico **Cadernos de Pesquisa**, da Fundação Carlos Chagas, apresenta a documentação que dela emana como experiência até então pouco explorada no campo educacional:

O esforço de documentar o próprio trabalho, raro em experiências educacionais que atingem um público restrito, assim como a capacidade de se apropriar com intensidade da experiência vivida, fazem do relato de Madalena Freire instrumento poderoso de reflexão e leitura obrigatória para todos os que acreditam na humanização da escola. (DIAS, 1984, p. 92)

Embora estudos como o de Luciana Esmeralda Ostetto (2017, p. 21) apontem tal legado de como pioneiro no campo dos registros cotidianos escolares, já buscavam ocupar esse lugar, entre 1923 e 1935, os registros da professora Alice Meirelles Reis, do então Jardim da Infância Caetano de Campos. Suas narrativas foram apresentadas na obra de Tizuko Morchida Kishimoto (2014), anos após a doação e o acondicionamento, em Museu, do seu acervo fotográfico e escrito²⁹.

Nessa publicação, somos convidados a apreciar imagens selecionadas a partir de álbuns e de dois livros datilografados pela professora, por meio dos quais se destacam as primeiras experiências e inovações pedagógicas de Alice. O conjunto dessa documentação aponta a inspiração e, sobretudo, o seu empenho na construção de práticas pedagógicas adaptadas ao contexto das crianças brasileiras do período:

As informações contidas nos cinco álbuns fotográficos doados ao MEB que abrangem o período de 1923 a 1935 evidenciam que as práticas pedagógicas inovadoras ocorrem no período de 1929 até 1935. Durante o período de inovações, a professora constrói uma pedagogia para o jardim da infância, utilizando experiências adquiridas durante visitas ao jardim de infância da Universidade de Columbia, de orientação deweyana, assim como às instituições

²⁹ O acervo teria sido doado em 1982 e acondicionado, em 1999, no Museu da Educação e do Brinquedo da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - MEBFEUSP (KISHIMOTO, 2014, p. 4).

infantis da América Latina. Ao ler obras dos escolanovistas como Dewey, Decroly, Montessori, entre outros, conhece as experiências desses pedagogos, assina revistas francesas como *Enfance*, aprendendo com a experiência dos outros. No entanto, ela recria as práticas pedagógicas à sua maneira, fazendo releituras de concepções pedagógicas para ajustar ao contexto da cultura brasileira, como menciona em entrevista e que se pode observar nas imagens fotográficas dos seus álbuns e do seu livro [volume I] (KISHIMOTO, 2014, p. 27)

Além das fotografias que constam da seleção realizada por Kishimoto (2014), é possível vislumbrar, dentre as práticas de documentação de Alice no Jardim da Infância, ilustrações, recortes de livros, bem como comentários manuscritos por outra profissional a quem confiou os registros de suas reflexões e experiências de ensino-aprendizagem com crianças. Tal material teria sido organizado particularmente nos volumes datilografados pela professora:

(...) Volume 1 contendo informações sobre as várias pedagogias da infância e suas metodologias de ensino divulgados à época, fotos e recortes de livros, s/d. (com inúmeras sugestões escritas à mão em papel de seda, por Noemy Silveira, professora de Psicologia da Escola Normal – não publicado). (...) Volume II, contendo informações sobre escolas maternas e jardins de infância, ilustrado, desenhos de mobiliário, fotos, desenhos das crianças e partituras musicais. S/d. (com sugestões escritas à mão por Noemy Silveira, professora de Psicologia da Escola Normal – não publicado). (KISHIMOTO, 2014, p. 27)

Quanto à voz de Alice, podemos acessá-la particularmente por meio de legendas às fotos selecionadas, como na situação em que “(...) com sua letra cursiva, escreve: ‘Cálculo. Fazendo troco’ (...)” (KISHIMOTO, 2014, p. 82). Nesse caso, tratava-se de imagens em que os alunos simulavam situações de compras e vendas de produtos:

Imagem 13: Registro de atividade no jardim da infância Caetano de Campos

Fonte: Kishimoto (2014)

As fotografias e comentários sobre a Educação Infantil que foram efetuados entre as décadas de 1920 e 1930 pela professora Alice são considerados pelas pesquisadoras Suely Amaral Mello, Maria Carmen Silveira Barbosa e Ana Lúcia Goulart de Faria (2017, p. 12) “(...) um certo exercício de documentação pedagógica”. Após 1950, esse conceito constituir-se-ia, como explorarei mais adiante, um dos pilares da pedagogia Reggio Emilia, concebida na Itália quando

(...) um grupo de pessoas interessadas na formação das novas gerações, perguntava-se sobre como seria uma escola capaz de formar as crianças e os jovens para garantir que Auschwitz não se repetisse (...). Nesta pedagogia (...), especialmente dirigida às creches e às pré-escolas vamos encontrar várias cidades envolvidas com o desafio de acolher as crianças, de fazer vibrar suas cem linguagens, de oferecer uma educação de qualidade, plural, aberta ao mundo e criando, nas comunidades e famílias, uma concepção de criança

potente e de escola da infância como lugar de encontro e de vida em comum. A creche na Itália foi proposta pelas feministas e pelos partidos de esquerda, na contramão da política dominante que apenas queria “abrigar” as crianças enquanto as mães trabalhavam, revolucionando a educação das crianças pequenininhas que até então conviviam apenas na esfera privada (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 7; 8).

Diante de tal proposta, era imprescindível abrir espaços de acompanhamento, reflexão, participação, avaliação e diálogo entre escola, professores e famílias. Para tanto, um dos precursores da abordagem reggiana, o educador Loris Malaguzzi (1920-1994)³⁰, apresentou a documentação pedagógica como uma estratégia política e pedagógica que visava à adesão de toda a comunidade, por meio da exposição transparente das rotinas e dos fazeres da escola com “(...) cartazes, filmes, fotografias, festas, exposições de produções infantis em vários espaços da cidade, visitas, convites aos cidadãos para frequentarem eventos escolares (...)” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 9).

Conforme aprofundaremos mais adiante, a prática da documentação se apresenta hoje de forma ainda mais abrangente, de modo a tornar visíveis não só as escolhas do professor, mas também o protagonismo da criança como centro do processo de ensino-aprendizagem. Luciana Esmeralda Ostetto (2017) destaca essa questão após a participação em vários grupos de estudos na cidade de Reggio Emilia:

Conhecendo as experiências italianas, por sua vez, identifiquei que a documentação focaliza o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção a suas linguagens, hipóteses, a seus pensamentos e modo de ser. Por isso mesmo, as formas de registro

³⁰Loris Malaguzzi (Correggio 1920 – Reggio Emilia 1994) “(...) fundador da filosofia educacional *reggiana*, participa, com a comunidade e com os administradores locais, da criação da rede de escolas municipais e creches em Reggio Emilia. Formado em Pedagogia, iniciou sua atividade como professor primário em 1946. Em 1950, formou-se em psicólogo escolar e fundou o centro médico psicopedagógico municipal de Reggio Emilia, onde trabalhou por mais de vinte anos. A partir de 1963, colaborou com o governo na abertura das primeiras escolas municipais para crianças. A essa primeira rede de serviços, que desde 1967 também abrigou o “Asili del Popolo”, projeto de autogestão iniciado no pós-guerra, foram adicionadas, em 1971, as escolas maternas: por muitos anos e com outros colaboradores próximos, Malaguzzi administrou e definiu o projeto cultural dessas comunidades escolares”. Tradução nossa. Texto original em italiano: “(...) fondatore della filosofia educativa reggiana, con il Comune, e i molti amministratori locali, partecipa alla nascita e alla costruzione della rete di scuole e nidi d’infanzia comunali di Reggio Emilia. Laureato in pedagogia, inizia la sua attività come insegnante elementare nel 1946. Nel 1950 si diploma psicologo scolastico e fonda il Centro medico psico-pedagogico comunale di Reggio Emilia dove lavora per oltre vent’anni. A partire dal 1963 collabora con l’Amministrazione all’apertura delle prime scuole comunali dell’infanzia. A questa prima rete di servizi, che dal 1967 accoglie anche gli “Asili del Popolo” autogestiti fondati nel dopoguerra, si aggiungono nel 1971 gli asili nido: una rete di servizi che Malaguzzi dirige per molti anni con altri stretti collaboratori, definendone il progetto culturale”. Disponível em: <<https://www.reggiochildren.it/identita/loris-malaguzzi-bio/>> Acesso em: 3 jun. 2019.

utilizadas vão além da escrita: fotografias, áudio e videogravações, que captam vozes e ações de crianças e professores em atividades, as próprias produções das crianças e fotografias dessas produções, constam como elementos essenciais da documentação praticada (...). Outro aspecto da proposta que convém destacar diz respeito à discussão sistemática dos registros (seja de imagens, produções das crianças, anotações ou conversas capturadas em audiogravador), haja vista que uma das principais razões da documentação é possibilitar o diálogo com todos os envolvidos, buscando reconhecer cada vez mais as crianças e seus percursos de conhecimento e desenvolvimento. (OSTETTO, 2017, p. 23)

Ainda que a organização dos registros do Jardim de Infância pela professora Alice pudesse ser considerada um ensaio dessas práticas mais tarde tão bem desenvolvidas em *Reggio Emilia*, seria importante destacar a exceção representada por tal documentação em país no qual ainda é raro ter acesso a álbuns de fotos escolares, a atividades de alunos, a diários docentes ou a livros didáticos com inscrições, tais como as que flagramos na foto do exemplar de Robin e Bergeaud (1941), publicada pela ex-aluna do IECC em seu blogue de memórias (SCHIESARI-LEGRIS, 2016).

Assim como foi possível a Kishimoto (2014), a história dessas práticas pode ser eventualmente flagrada em pesquisas desenvolvidas graças à cessão de espólios individuais de ex-professores. Isso também se concretizou na investigação realizada por Edwiges Zaccur (2003) sobre o caderno de anotações produzido por uma professora do interior de Minas Gerais, ao longo do ano letivo de 1933. Trata-se, portanto, de registro contemporâneo aos últimos álbuns de fotografias de Alice:

A autora do caderno, a professora Maria Guiomar, começou a lecionar em 1921, quando eram raras, no interior de Minas, as professoras diplomadas como normalistas. Seu caderno de registros, datado de 1933, reúne apontamentos, relatos, observações, enfim, sua prática pedagógica com uma turma de terceiro ano primário correspondente - mas não equivalente - à terceira série do primeiro grau. (...) A vida cotidiana se fazia presença viva na sala de aula, em que sujeitos encarnados comentavam tudo que polarizava a atenção da comunidade escolar - o jornal, o clube de leitura, o clube da solidariedade, a par de outros fatos comentados na cidade - a descoberta de diamantes no rio Abaeté, a chegada de personalidades da capital, a morte de um político mineiro de destaque, as festas e as tradições de Minas Gerais. (ZACCUR, 2003, p. 34; 35)

A existência de tal caderno nos aponta que, para além de uma profissional dedicada ao ensino, constitui-se, por meio da escrita sobre o ambiente escolar e de suas relações com o contexto político, social e econômico da comunidade, uma pesquisadora.

A dúvida apresentada por Zaccur (2003) a respeito dessa constituição subjetiva é dirimida ao longo da descrição dos registros de Dona Guiomar, que se configuram, por sua vez, como uma narrativa dialogada, na qual o plano pessoal e, ao mesmo tempo, coletivo se coloca em primeira pessoa, ora do singular, ora do plural:

Em vez de um plano de aula técnico, encontramos apontamentos relativos a conversas e observações, entremeadas a “noção de cousas” e higiene, centros de interesse e de atividades, envolvendo leitura, aritmética, geometria, desenho e trabalhos manuais diferenciados para meninos e meninas. (...) Prevalencia, nos registros, uma concepção temporal mais cíclica do que cronometrada. (...) Tempos e espaços transbordantes remetem à prática antiga das narrativas e à vitalidade do contar e do conversar. Coerentemente, cada aula era aberta com a expressão *conversa com alunos* ou ainda *palestra com alunos*. Sob o signo desse “com-partilhar”, a professora estendia o *eu* que direcionava o fazer pedagógico, ao *nós*, que envolvia o grupo naquela prática que estou chamando dialogal. (ZACCUR, 2003, p. 34; 35; 36; 37)

Ao conhecer a rede que poderia ligar, entre São Paulo e Minas Gerais, os corpos pedagógicos de Alice e Guiomar, foi inevitável ter de lamentar a limitação e a descontinuidade dessas práticas entre nós. Delas decorre a ausência de registros autorais de Dona Boquinha sobre cenas de ensino-aprendizagem de francês na escola das décadas de 1960 e 1970. Aquelas professoras foram precursoras entre nós de práticas preconizadas na Europa da década de 1950, em contexto do pós-segunda guerra mundial, um momento em que esse continente deseja “(...) em consonância com as palavras de Theodor Adorno, uma escola comprometida com a infância e a constituição de uma educação que não admitisse a repetição do terror e da barbárie” (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 8)³¹.

1.4.2 Dona Iracema e eu: as *Boquinhas* que não se calam

Dona Iracema, mulher e professora de língua francesa no Brasil durante a ditadura militar, tinha diante de si o tempo e o espaço do silenciamento, do terror e da barbárie. Se

³¹ As autoras se referem ao texto de Theodor Adorno (2012), intitulado “A educação Após-Auschwitz”, que fora originalmente proferido em palestra transmitida na rádio de Hessen, Alemanha, em 18 de abril de 1965. Nessa produção, o filósofo nos alerta sobre a necessidade de que as novas gerações de educadores conheçam e discutam as atrocidades e as barbáries cometidas nos campos de concentração nazistas, durante a segunda guerra mundial (1939-1945). Para Adorno “(...) qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora. Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo” (ADORNO, 2012, p. 119)

não havíamos ainda gerado memória sobre as práticas de documentação flagradas entre as professoras das décadas de 1920 e 1930, como alguém ousaria produzir registros que deixassem rastros em cenário de fala interditada ou controlada, por exemplo, em atas de reuniões pedagógicas?

Faltava para meus propósitos a narrativa de Dona Boquinha no IECC e supunha de antemão que, se procurasse colocar outras em seu lugar, não lograria a coerência desejada para meu trabalho de memórias já encetado. Mesmo não convencida sobre a possível saída do contexto do IECC, parti à procura de registros de professores contemporâneos a Dona Iracema e, inicialmente, consultei, bem como digitalizei cerca de 200 (duzentas) fichas de membros da Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo (APFESP). A digitalização representou naquele momento uma escolha para identificar docentes que atuaram em diferentes escolas públicas do estado de São Paulo, entre as décadas de 1960 e 1970.

Do IECC, foi possível flagrar a ficha de Dona Maria Júlia, mencionada por Wilma e por outros ex-caetanistas como professora de francês da escola no início da década de 1960. Sua ficha recebeu o número 93 e foi datada de 1962. A docente pertencia à primeira centena de membros daquela associação oficializada em 1961³².

³² Disponível em: <<http://www.apfesp.org.br/qui-sommes-nous>> Acesso em: 12 jun. 2019.

Imagem 14: Ficha da professora Maria Júlia (IECC) como membro da APFESP (1962)

Associação de Professores de Francês.
nº 97 93

PROPOSTA DE SÓCIO

28-6-62

Senhor Presidente

Maria Júlia de Toledo Barros, Professor/a

de Nome legível

de Francês, no/a J. S. Castano de Campos

nome do estabelecimento, localidade

em S. Paulo, 34-4437 requer a Vossa

cidade telefone

Senhoria inscrição de seu nome no quadro de Sócios contribuintes da Associação de Professores de Francês de São Paulo.

data: 28 de Junho de 1962

assinatura: Barros

*End. pessoal - Rua Sabugosa nº 21. 8º andar. Tel: 80-05-65-
aviso, pois o Correio não entrega correspondência nesta rua.*

Nota- Anexar duas fotografias 3/4. A anuidade fixada para 1961 é de Cr\$120,00 (cento e vinte cruzeiros).

Prezado Colega,

Vimos, pelo presente, comunicar-lhe que os discos aos quais nos referimos na circular de 27/3/ 1961, poderão ser retirados mediante depósito de 500 cruzeiros, às 2ªs, 4ªs e 6ªs feiras, das 9 às 11 h., no Liceu Pasteur, rua Mairinque, 256, com M. Douchez, orientador pedagógico do Liceu.

Avisamos, outrossim, que qualquer pedido de livros deve ser encaminhado à Associação de Professores de Francês, rua Maria Antônia, 294 ou rua Albino Rodrigues Costa, 115 - Vila Mariana.

Fonte: APFESP

Em meio a essa pesquisa, a ficha de Dona Iracema também foi identificada, já sob o número 629, com data de 18 de outubro de 1971. Trata-se de um registro no qual declara sua atuação no IECC, informação à qual não tivemos acesso, por conta da descontinuidade e do silêncio local das atas pesquisadas (ORLANDI, 2007).

Imagem 15: Ficha da professora Iracema, Dona Boquinha (1971)

129

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES
DE FRANCÊS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Vimos, pelo presente pedir a inclusão de nosso nome no quadro de associados da Associação dos Professores de Francês do Estado de São Paulo.

Nome: Iracema Rosa dos Santos Registro D-45.462
Endereço Pessoal: Rua Safira - 110
rua, número
Capital 278-62 19
cidade estado tel
zona postal

Professor dos seguintes estabelecimentos

1) Nome do estabelecimento: Inst. Lactans de
Campina
Endereço: Praça da República
.....
2) Nome do estabelecimento:
.....
Endereço:
.....

Proposta apresentada por: 1)
.....
2)
.....

Data: S. Paulo, 18 de outubro - 1971
Assinatura: Iracema Rosa dos Santos

Fonte: APFESP

Além dessas personagens do IECC, as fichas me fizeram vislumbrar uma grande rede de professores presente em todo o Estado de São Paulo, que se congregava em torno

daquela associação. Até mesmo uma professora do antigo ginásio de meu pai, dentre tantas outras do interior paulista, mantinha sua conexão com a APFESP:

Imagem 16: Ficha de professora de francês em Paraguaçu Paulista-SP

Associação de Professores de Francês.
nº 173

PROPOSTA DE SÓCIO

Senhor Presidente

Mery João Baddad,
Nome legível

Professor/a de Francês, no/a Ginásio Estadual e Escola Normal Odiva Liguendo de Almeida
nome do estabelecimento, localidade

em Paraguaçu Paulista requer a Vossa Senho-
cidade telefone

ria inscrição de seu nome no quadro de sócios contribuintes da Associação de Professores de Francês do Estado de São Paulo.
Endereço pessoal: R. João Pedroso, 223, Assis, tel. 237
rua, nº, cidade, telefone.

Data: 24 de Julho de 1964
Assinatura: Mery João Baddad

Nota: Anexar duas fotografias 3/4. A anuidade fixada para 19____
é de Cr\$ _____,00.

Recebi de _____, professor/a de Francês no _____ a quantia de Cr\$ _____,00 correspondente à anuidade de 196__ da Associação de Professores de Francês.

Tesoureira
São Paulo, ____ de _____ de 196__

Fonte: APFESP

Em um segundo momento, solicitei por e-mail a mediação daquela Associação, para que pudesse entrevistar, dentre os identificados protagonistas do ensino de francês na educação paulista de outrora, ao menos um cujo vínculo ainda estivesse ativo. Minha intenção era iniciar esse contato pelo relato oral, para quem sabe ter posteriormente acesso

a registros que materializassem a lembrança desses docentes: fotos, livros, atividades, cadernos de anotações. Não alcancei sucesso, entretanto, para concretizar nenhum desses intuitos com aquelas professoras e aqueles professores. Suponho que prevaleceram as dificuldades de locomoção, bem como o desejo de manutenção de sua privacidade e de seu descanso depois de tantos anos vividos e trabalhados. Desse modo, não foi possível ouvir de outras “boquinhas” as experiências, as histórias e, tampouco, ter acesso a uma documentação intencionalmente produzida e guardada sobre as suas condições de trabalho naquele período contemporâneo ao de Dona Iracema³³.

Frustrada com mais essa impossibilidade de ter acesso a documentos autorais da narrativa docente, fui tentada a procurar a coerência para meu percurso investigativo por meio da tomada de outros rumos. Isso ocorreu quando cursava justamente uma disciplina da pós-graduação que apresentava a investigação em fontes primárias como um caminho para acessar as memórias docentes no campo educacional³⁴. As pesquisas de Denice Catani (1996, p. 117) sobre a importância das revistas educacionais para “(...) conhecer as lutas por legitimidade que se travam no campo educacional (...)” acenavam para mim, naquele momento, como um caminho ao qual tentava recorrer para encontrar algum controle e sentido no trabalho sobre as memórias da língua francesa na educação brasileira.

Ousando alcançar esse objetivo, flertei, entre publicações da área, com um importante periódico que circulou entre o fim da década de 1980 e o início da década de 1990, divulgando trabalhos de pesquisadores de todo o Brasil acerca das experiências com o Francês Instrumental (FI): o *Bulletin de Français Instrumental* (1988-1991). Nesse período, coube ao Departamento de Francês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) organizar 16 (dezesesseis) números da publicação bimestral, para a difundir ações, pesquisas e formações sobre leitura em língua francesa, sobretudo no meio universitário. Como aqui já mencionamos, tal tendência já se articulava desde a década de 1970 na Universidade de São Paulo, por meio de um grupo em meio ao qual se

³³ Agradeço aqui a disposição e atenção de Luciana Pereira dos Santos, secretária da APFESP que, em 2016, ajudou-me a revirar, entre muita poeira e traças, caixas repletas de antigas fichas de associados. Registro também as suas tentativas de contato com professores de francês de outrora que ainda renovam sua confiança na vida associativa de nossa categoria.

³⁴ Disciplina ofertada, entre agosto e dezembro de 2016, pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP) e ministrada pela Profa. Dra. Denice Catani, sob o título **EDM5046-3/1: Memória e História da Profissão Docente**.

destacava a importante contribuição de Antonio Candido (1977) acerca do FI como novo desafio para a resistência em torno da presença do idioma francês no Brasil.

Assim, à maneira como se realizavam os estudos com periódicos em educação, procurei organizar o ciclo de vida daquele *Bulletin* e tecer breves reflexões sobre a importância do engajamento dos professores e professoras de francês no Brasil, no que dizia respeito à constituição e à legitimação de um campo de atuação profissional e acadêmica, sobretudo nos últimos anos do século XX³⁵.

Apresentavam-se instigantes as possíveis conexões entre aquele momento do Francês Instrumental nas universidades e a então mais recente consolidação de ações e de pesquisas em torno do *Français sur objectif Universitaire* - FOU³⁶, no contexto de um programa do governo federal intitulado Idiomas sem Fronteiras – IsF. Tal sigla, que inicialmente designava Inglês sem Fronteiras, apresentou-se no esteio de outro programa instituído pelo governo federal em 2011: o *Ciências sem Fronteiras* (CsF). Articulado pelo então Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), pelo Ministério da Educação (MEC), bem como pelas respectivas agências de fomento, a saber, Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um dos objetivos do CsF era fomentar a internacionalização das universidades brasileiras, por meio da oferta de bolsas de estudo no exterior para seus estudantes de Graduação e de Pós-graduação³⁷.

Tendo em vista a necessidade de atuar na preparação linguística dos alunos de Ensino Superior que se candidatassem aos editais do CsF publicados entre 2011 e 2014, surge, em 2012, o IsF, sob a responsabilidade do MEC e da CAPES. Iniciou suas ações

³⁵ Os resultados foram publicados no artigo *Bulletin de Français Instrumental (1988-1991) e a legitimação do francês no campo universitário*. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1932/1375>> Acesso em: 3 jun. 2019.

³⁶ Conforme apontam Jean-Marc Mangiante e Chantal Parpette (2001, p. 5), “o FOU surge como uma declinação do FOS [*Français sur Objectif Spécifique*], com sua abordagem centrada no conhecimento aprofundado das necessidades de um público alvo e com a perspectiva de considerar que o sucesso do projeto de integração universitária necessita do domínio linguístico em torno de situações de comunicação específica da vida universitária como um todo”. Tradução nossa. Texto original em francês: « Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite d'une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble ». (MANGIANTE; PARPETTE, 2001, p. 5)

³⁷ Informações disponíveis em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>> Acesso em: 3 jun. 2019.

por meio da aplicação de exames de proficiência, bem como da oferta de cursos *online* de inglês e, já em 2014, ampliou sua atuação para além dessa língua, passando a ser designado Idiomas sem Fronteiras. Em linhas gerais, a proposta deveria abranger, a partir de então, o planejamento e o desenvolvimento de cursos presenciais de idiomas em universidades cadastradas como Núcleos de Línguas (NucLi).

O IsF firmou acordos com embaixadas estrangeiras aqui instaladas que contribuíram, a partir da demanda, acompanhamento e avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES) participantes, com o fomento da formação de professores e da apresentação de materiais adequados à elaboração de cursos destinados à preparação para a mobilidade acadêmica. Mesmo após o encerramento do CsF e as sucessivas restrições orçamentárias do ciclo de retrocessos iniciado em 2016, o programa divulga, em seu site, agenda de ações em execução e ainda previstas no âmbito das universidades que mantém seu cadastro como NucLi ainda em 2019³⁸.

Por ter sido, entre 2014 e 2017, representante institucional da Universidade Federal do ABC (UFABC) no IsF, notadamente em atividades que envolviam a língua francesa, pude conhecer os propósitos daquele Programa em favor da promoção de políticas linguísticas para a internacionalização das IES, bem como vislumbrar as ressonâncias dessa empreitada, em longo prazo, para a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil³⁹.

Enquanto via-me efetivamente fazendo parte desse movimento, busquei agarrar-me brevemente à possibilidade de tratar da presença da língua francesa, após o seu ocaso na educação básica, por meio de ações no Ensino Superior. A coerência metodológica que buscava para o trabalho sobre as memórias da disciplina desenhou-se, entretanto, até o encontro com um cenário de novo silenciamento: em 2017, a UFABC desligou-se do IsF e a representação no âmbito do francês para a qual havia sido designada em 2014 foi

³⁸ Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>> Acesso em: 3 jun. 2019. Vale ressaltar que os cortes sobre o orçamento da CAPES e das universidades federais impôs ao programa limitações ainda maiores, bem como a ameaça sobre sua continuidade a partir de 2019.

³⁹ Em junho de 2019, constava da página referente à descrição do programa o ano de sua última atualização: 2017. Nela, estava exposto o seguinte objetivo do IsF: “(...) promover ações em prol de uma política linguística para a Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras”. Vale destacar que a última atualização da página na qual consta essa informação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

interrompida. Não pude tomar parte dessa decisão que foi discutida entre membros da gestão da universidade, sem qualquer consulta à totalidade de atores institucionais envolvidos nas ações do Programa.

Como não poderia mais acompanhar e, tampouco, ter um lugar de fala a partir de um dos contextos que ousava investigar, recuei e silencieei o desejo perturbador de explorar a semelhança entre a articulação de grupos de nossa área ao redor de projetos nacionais de visibilidade, em tempos distintos: o FI, nos anos 80 e 90, e o FOU, a partir de 2014. A imposição de um afastamento precoce de meu corpo pedagógico do último contexto convenceu-me de que caberá a outrem (ou a mim, em outro momento) perscrutar aquelas possíveis relações⁴⁰.

A despeito dessas tentativas de alterações de percurso, voltava ao ponto de onde havia partido, no qual já havia constatado o funcionamento recorrente do silenciamento entre nós. Diante de mim restava de novo o contexto em que a voz e a documentação da atuação de Dona Iracema haviam sido apagadas e passava a compreender que não avançaria se dele fugisse; ao contrário, era necessário insistir por meio de sua ressignificação. Eu poderia aceitar a condição de imbricar-me, de fazer memória em espaço semelhante ao de Dona Boquinha: a escola, lugar onde o meu corpo pedagógico não fosse, *a priori*, calado, negligenciado e deslocado. Deveria ser a *boquinha* que fala em situação na qual fosse possível algum engajamento.

Assim, a busca pelo sentido da história a ser recontada me levaria ao inevitável envolvimento pessoal ao qual aludia Pujade-Renaud (2005). Somava-se a essa constatação o exemplo daquelas professoras paulista e mineira, sobretudo o da última que, graças à sua intuição sobre a importância de registrar as experiências em primeira pessoa (ZACCUR, 2003, p. 34; 35; 36; 37), ajudou-me a compreender sobre a importância de serem também recontados por mim a memória e os silenciamentos dos corpos pedagógicos envolvidos no ensino-aprendizagem de francês.

A essa altura já se apresentava inadiável, portanto, ressignificar minhas hipóteses, tentativas e erros como pesquisadora neste campo, recolocar-me como professora e

⁴⁰ Tal experiência foi registrada em capítulo de livro (no prelo), que resulta da seleção de trabalhos apresentados entre 22 e 23/09/2016, no **II Encontro do Centro de Línguas da FFLCH/USP**. O título do texto aprovado para publicação é **Egressos do programa Ciências sem Fronteiras – França: fontes para a mobilidade acadêmica**.

reconhecer-me também como narradora. Estava convencida sobre a potência de narrar e de tornar visíveis as escolhas e os dilemas docentes, a partir deste presente histórico repleto, não só de contradições e de retrocessos, mas também de possibilidades para pequenas e significativas rupturas no curso das experiências repetidas de um passado permanentemente cíclico.

A compreensão sobre tal processo não se completou de uma só vez: custou tempo para que a *incorporação* ocorresse. Tateava entre a ausência da voz de professores de outrora e a necessidade de meu corpo pedagógico de estar na escola pública, para conhecer as memórias do francês naquele espaço e neste tempo. A lembrança sobre o silêncio ao qual eu fora submetida quando finalizada minha representação no IsF não poderia me imobilizar frente ao impulso de ter meu lugar de fala em esfera na qual Dona Boquinha (e tantas outras boquinhinhas) haviam sido silenciadas a partir de 1971. Assim, em agosto de 2017, inscrevi-me para a seleção de professora contratada do Centro de Estudos de Línguas, projeto da SEE por meio do qual ainda é possível à língua francesa fazer-se presente na educação pública paulista.

Assim, no segundo capítulo desta tese, passo a reconhecer a necessidade de narrar, ainda que brevemente, a implicação decorrente da atuação e da memória pessoal no CEL. Posteriormente, considero a importância de documentar os próprios dilemas docentes, bem como o gradativo envolvimento coletivo em outro grupo de aprendizagem que, embora representativo da rede privada de ensino, também se insere em conjuntura política de retrocessos no campo educacional.

Antes de fundamentar tal opção por mim denominada narrativa autobiográfica documentada, passarei em revista leis e orientações curriculares cerceadoras de corpos pedagógicos como meu, envolvidos, ao longo dos anos, em experiências de restrição de oportunidades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que marcaram, notadamente, a educação pública do Brasil. Serão apreciados também estudos que nos ajudam a demonstrar a percepção sobre o legado dessas perdas na formação dos brasileiros, sobretudo no que tange ao seu desenvolvimento cognitivo e à sua capacidade de conviver, tolerar e respeitar mulheres e homens daqui e de alhures com suas diferenças. Trata-se, afinal, de assunto que está na ordem do dia. Espero que, ao discuti-lo, possa

tornar esta narrativa o mais rapidamente possível obsoleta e cada vez mais necessária como memória.

2. Os corpos pedagógicos entre leis, narrativas e ressignificações

No início da pesquisa, idealizava alguma coerência para o percurso metodológico que procurei descrever no capítulo anterior, contudo, como foi possível observar, mal partia de uma cara memória afetiva de minhas primeiras interações com a língua francesa e já me encontrava com a brutalidade das rupturas cíclicas no campo das políticas educacionais, notadamente no campo do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Não me parecia possível compreender o ocaso da presença do francês nas escolas durante o regime militar (1964-1985) sem identificar semelhança entre aquele momento e os novos silenciamentos legais impostos sobre os corpos pedagógicos em nosso tempo. Tateando entre lembranças de ex-alunos e documentos que falavam pelos docentes do IECC, a trajetória pretensamente coerente desta pesquisa fora desestabilizada pela constatação dos silêncios entre os discursos daqueles protagonistas de outrora, bem como pelos sobressaltos diante das coincidentes relações entre os já mencionados dispositivos legais de 1971 (BRASIL, 1971) e de 2016 e 2017 (BRASIL, 2016; BRASIL, 2017), no que se referia à imposição de retrocessos sobre a educação básica brasileira.

Assim, tendo como referência tais marcos legais, percorrei, ao longo deste capítulo, um caminho que tem como ponto de partida aquele contexto de silenciamento de Dona Boquinha como professora de francês no IECC e, como nova largada, o cenário de narrativa autobiográfica documentada das experiências mais recentes de ensino-aprendizagem dessa língua. Em meio a essa série histórica, será possível vislumbrar que a preocupação com a ausência ou com a eventual presença da língua francesa (e de outras tantas) no contexto escolar será o pano de fundo para promover uma discussão sobre problema mais amplo: a negligência programada de políticas linguísticas comprometidas com a democratização de acesso a uma educação plurilíngue e intercultural no país.

Para problematizar essa questão, destacarei, com brevidade, leis e políticas que perpassam o período entre as memórias do IECC apresentadas no capítulo 1 (fase historiográfica da pesquisa) e a narrativa autobiográfica por mim documentada no capítulo 3 (fase autoetnográfica da investigação). Não há, neste momento, a pretensão de alcançar toda a complexidade de discussões e de ações propostas pelos professores, pesquisadores e gestores educacionais engajados no campo ao longo dos últimos cinquenta anos. Trata-se, portanto, de um breve caleidoscópio para situar o pertencimento dos corpos pedagógicos de outrora e os de hoje a um contexto permanentemente marcado por ciclos de avanços, retrocessos e (re)existências, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras no país.

2.1 O enquadramento legal dos corpos pedagógicos

Como já discutimos no primeiro capítulo, os corpos pedagógicos de Dona Boquinha e de seus alunos estavam submetidos às políticas educacionais da ditadura militar (1964-1985). Sobre esse contexto, Dermeval Saviani (2008) nos recorda de que os interesses envolvidos na tomada do poder pelos militares foram, sobretudo, de grandes empresários e industriais à época. Quando a essa categoria não interessava mais a bandeira da industrialização do país, o primeiro momento de uma meta atingida e estabilizada ao longo dos anos “JK” (1955-1960), a classe média, os operários e as forças de esquerda ainda aguardavam a segunda etapa do processo: as reformas de base, dentre elas, a educacional. O acirramento da luta de classes nesse cenário foi inevitável:

Nesse contexto, a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, procuravam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia. (SAVIANI, 2008, p. 293)

Nos anos imediatamente anteriores à imposição daquele regime, este cenário engrossaria a criação de institutos destinados a resguardarem os interesses da burguesia nacional: de 1959 a 1963, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e, de 1962 a 1971, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES). O último, particularmente, foi financiado por empresários brasileiros e estrangeiros, já incluindo militares entre seus dirigentes, em 1962. Agiam por meio de guerra psicológica e da divulgação de *slogans* sobre o que chamavam combate ao comunismo.

Sob tal alcunha foram tachadas as reivindicações populares e, especialmente no que concerne à educação, a estratégia do IPES fora a de organizar, já em dezembro de 1964, um simpósio sobre a reforma da educação a ser implantada no regime. O documento para orientar as discussões sobre esse evento, bem como as de outro que ainda seria realizado em 1968, o fórum “A educação que nos convém”, traçava as linhas gerais do que de fato se consolidou naquela reforma:

(...) ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos

meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBRL. (SAVIANI, 2008, p. 296-297)

O que aqui nos ocupa como retrocesso no campo das línguas estrangeiras se encontra na referida legislação relativa ao então ensino de 1º e 2º graus: a lei 5.692, de 1971. A despeito da precária infraestrutura das escolas para tanto, a visão tecnicista se associou à obrigatoriedade do ensino profissionalizante no segundo grau, projeto que, além de logo ver-se fadado ao fracasso (GOMES, 2017), foi responsável, por esmagar o currículo nas séries finais da educação básica. Como a decisão sobre a presença das línguas na escola passa a ser prerrogativa do Conselho Federal de Educação, prevaleceu a oferta de apenas um idioma, a saber, o inglês (LEFFA, 1999).

Os acordos MEC-*Usaid* e a hegemonia dos Estados Unidos no cenário posterior à Segunda Guerra Mundial (1939-1945) já foram apontados, no capítulo anterior, como razões para essa escolha unânime nas escolas. Importa ainda ampliar aqui tal discussão, por meio do olhar sobre os efeitos da reforma educacional da ditadura militar ao longo dos anos, fazendo prevalecer, conforme também nos aponta Saviani (2008), uma concepção produtivista da educação que se impõe

(...) na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (...). Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001. (...) (SAVIANI, 2008, p. 297; 298)

Tal visão educacional produtivista não fomentou, por exemplo, qualquer projeto nacional de consolidação de políticas linguísticas, entendidas aqui, conforme nos aponta Kanavillil Rajagopalan (2014, p. 73), como “(...) uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino de língua (s) (...)”. Trazemos à tona, portanto, a negligência histórica legada às discussões e ações empreendidas em nosso campo, no que se refere, particularmente, à dimensão política, cuja relevância, ainda

segundo aquele autor, “(...) está ficando cada vez mais evidente em matéria de ensino de línguas, quer materna, quer estrangeira (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73)

Ao longo dos vinte anos que se sucederam à promulgação da LDB 9394 (BRASIL, 1996), houve tímidos avanços nesse sentido e, ainda que esse marco indicasse a liberdade para a escolha do idioma a ser ofertado nas escolas de acordo com as diferentes realidades do Brasil (BRASIL, 1996), faltava-nos um longo caminho para ampliarmos experiências de formação docente e de plurilinguismo nos currículos da educação básica.

Aquela limitação legal ainda da ditadura reverberou sobre nosso legado educacional, e o fomento incipiente de políticas educacionais nesse domínio, dentre tantos outros aspectos historicamente negligenciados na educação do país, estão inseridos em contexto de permanentes ciclos de reformas educacionais que pouco levaram em conta o fato de ser o Brasil um território plurilíngue, primeiro pelas línguas autóctones e, depois, pelas alóctones herdadas de fluxos migratórios, como nos aponta Gilvan Müller de Oliveira (2009):

Para compreendermos a questão é preciso trazer alguns dados: no Brasil de hoje são falados por volta de 215 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Some-se a estas ainda as línguas de sinais, com destaque para LIBRAS, língua brasileira de sinais, e para línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil. Somos, portanto, um país de muitas línguas, plurilíngue. (OLIVEIRA, 2009, p. 20)

Ainda segundo o pesquisador, esses dados representariam ínfima parte das cerca de 1078 línguas que aqui eram faladas em 1500. Desse número, teriam sido dizimados, até o ano 2000, aproximadamente 85% desses idiomas, em decorrência de projetos políticos cíclicos de substituição pelo português (OLIVEIRA, 2009, p. 20). Já de início, nossa colonização por Portugal, além de violentar as terras, os corpos, a liberdade e a história de povos indígenas e africanos, provocou o que aquele pesquisador chamou de glotocídio (assassinato de línguas):

O Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima, considerando-a “companheira do Império” (Fernão de Oliveira, na primeira gramática da língua portuguesa, em 1536). A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa. A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas

e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade do século XX, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil - mais de uma por ano, portanto (...). (OLIVEIRA, 2009, p. 20)

Ao contrário do conceito aqui já apontado para políticas linguísticas, verificamos, por meio dessas ações homogeneizadoras permanentemente impostas em nossa história marcada por violência, preconceito, desrespeito e exclusão social do povo negro e das comunidades indígenas, a tentativa de apagamento de seus legados linguísticos, literários, históricos e artísticos.

Vislumbrou-se possibilidades de ruptura nesse processo de mais de 500 anos de silenciamento, inicialmente, por meio da promulgação da lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluía, justamente no currículo oficial escolar, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Em 10 de março de 2008, seria promulgada a lei 11.645, que tornaria também obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas de educação brasileiras (BRASIL, 2008). Passam a constar da LDB 9394 (BRASIL, 1996) as orientações sobre a inserção desses conteúdos nas escolas, sobretudo a partir das áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996).

Dentre tantas reflexões que poderiam ocorrer em sala de aula por meio dessas conquistas, deveria figurar a importância do plurilinguismo indígena e africano para a constituição da nossa identidade cultural e linguística. Sem me aprofundar sobre pesquisas no campo, aponto que essa via pode tornar-se possível se, de fato, as redes de ensino estiverem empenhadas na implementação da lei 11.645/2008. Trata-se de um percurso que exige esforços para a formação de professores, para o fomento do mercado editorial e, sobretudo, para a realização de projetos com os alunos e as alunas das escolas. Ao desenvolver tais ações, gestores e professores devem organizar também o trabalho permanente de memória sobre as experiências e saberes constituídos a esse respeito nas diferentes realidades escolares do país. É a narrativa de outro cenário para o campo educacional que se escreve com o registro das experiências vivenciadas nas escolas e nas universidades brasileiras desde a promulgação daquele dispositivo legal.

Ao que aqui me proponho neste momento, além de destacar a importância do legado dos povos indígenas e africanos para as reflexões acerca do plurilinguismo e da educação intercultural no Brasil, seria oportuno ainda observar os silenciamentos linguísticos entre os grupos de imigrantes aqui instalados desde a segunda metade do século XIX. Nesse sentido, Gilvan Müller de Oliveira também já apontara a repressão

decorrente das políticas de “nacionalização do ensino” implantadas durante o Estado Novo (1937-1945) que criaram o denominado “crime idiomático”, por meio do qual eram perseguidos imigrantes italianos e alemães, nas regiões coloniais dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul:

Foi nesses dois estados, nos quais a estrutura minifundiária e a colonização homogênea de certas regiões garantiram condições adequadas para a reprodução do alemão e do italiano, especialmente, que a repressão linguística, através do conceito jurídico de “crime idiomático”, inventado pelo Estado Novo, atingiu sua maior dimensão. Durante o Estado Novo, mas sobretudo entre 1941 e 1945, o governo ocupou as escolas comunitárias e as desapropriou, fechou gráficas de jornais em alemão e italiano, perseguiu, prendeu e torturou pessoas simplesmente por falarem suas línguas maternas em público ou mesmo privadamente, dentro de suas casas, instaurando uma atmosfera de terror e vergonha que inviabilizou em grande parte a reprodução dessas línguas (...). Essas línguas perderam sua forma escrita e seu lugar nas cidades, passando seus falantes a usá-las apenas oralmente e cada vez mais na zona rural, em âmbitos comunicacionais cada vez mais restritos. (OLIVEIRA, 2009, p. 22)

Pesquisadores do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL) têm empreendido esforços para manter a memória desses grupos que resistiram e mantiveram, no ambiente familiar, a oralidade de sua língua materna (ou uma variedade dela)⁴¹. Trata-se de uma língua gregária, conforme apontaria mais tarde Jean-Louis Calvet (2013): um elo entre pessoas que se instalam em espaços delimitados, nos quais reconhecem em seus conterrâneos parte de sua identidade desterritorializada no processo de imigração.

Ainda no século XXI, quando recebemos imigrantes bolivianos, sírios, palestinos, haitianos e venezuelanos, vemos que a estratégia de sobrevivência desses grupos é a reunião em comunidades específicas. Do ponto de vista da constituição de políticas educacionais (e linguísticas), as escolas inseridas em territórios onde se instalam esses imigrantes têm a potência de trazer à tona projetos que contemplem as demandas e as contribuições desses grupos, por meio da participação e das experiências vivenciadas entre famílias brasileiras e de outras nacionalidades no espaço escolar. As redes de ensino devem estar atentas à importância de identificar a necessidade de fomentar tal trabalho, e

⁴¹ O IPOL é apresentado em seu endereço eletrônico como “(...) uma instituição sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, que representa os interesses da sociedade civil (...)”. Sua equipe, constituída por profissionais das áreas de Antropologia, Ecologia, Educação, História, Letras, Linguística, Sociologia, “(...) realiza atividades nas áreas de línguas indígenas, línguas de imigração, língua de fronteira, entre outras, em parceria com diversas instituições nos âmbitos nacional, estadual e municipal, de norte a sul do Brasil, além de parcerias com países da América do Sul”. Disponível em: <<http://ipol.org.br/sobre-o-ipol/>> Acesso em: 30 mai. 2019

o campo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser inevitavelmente provocado a refletir sobre seu papel na mediação das ações implementadas nessas realidades plurilíngues.

Longe ainda de ampliar o debate sobre tais necessidades (e potencialidades), nossa área, como notamos no passeio realizado, aos saltos, pelos ciclos da educação brasileira dos últimos cinquenta anos, não se beneficiou de muitas paradas para a contemplação das rupturas que foram possíveis no cenário educacional. Como apontou Saviani (2008), o vínculo com uma concepção produtivista em nossos sistemas de ensino ainda prevalece na LDB 9493/1996, o que representou, para nosso campo, a continuidade da prevalência do inglês nos currículos ao longo desses anos.

Como já apontamos, a partir desse marco legal, a língua estrangeira seria um componente obrigatório da parte diversificada do currículo, escolhida pela comunidade escolar, de acordo com as possibilidades e escolhas locais. Desse modo, passa a ser oferecida, desde a antiga 5ª série do Ensino Fundamental (6º ano, em nossos dias), ao menos uma língua estrangeira moderna. No Ensino Médio, um idioma deveria ser obrigatório e um segundo, em caráter optativo, também poderia ser oferecido, segundo a realidade da instituição.

Tal orientação será reiterada nos Parâmetros Nacionais Curriculares (2000), precisamente no tópico reservado às Línguas Estrangeiras Modernas. No documento, é passada em revista a presença desse componente curricular nas escolas ao longo do século XX, cuja importância teria sido sempre relegada ao segundo plano. Isso teria ocorrido, sobretudo, em razão da carência de professores com formação linguística e pedagógica, cuja oferta se limitou ao inglês, sobretudo nas instituições de ensino superior privadas, pela ausência de outros idiomas na escola.

O texto indica a necessidade de atenção a tal fenômeno que teria se instalado nas escolas públicas, principalmente, e ao qual intitula “monopólio linguístico”. Reconhecendo a importância daquele idioma no mundo moderno, é apontada a necessidade de oferta de outras possibilidades ao aluno, dentre as quais já figuraria o espanhol, sem que isso significasse a substituição de um monopólio por outro. Por fim, merece destaque a apresentação dos fatores a serem considerados quando da inserção das línguas estrangeiras no currículo do Ensino Médio, tendo em vista, particularmente, a abertura para a escolha de uma segunda opção vinculada aos interesses da comunidade:

Muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher a (s) Língua (s) Estrangeira (s) que a escola ofertará aos estudantes,

como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno (...). Como a lei prevê a possibilidade da inclusão de uma segunda Língua Estrangeira Moderna em caráter optativo, parece vincular tal oferta também aos interesses da comunidade. (BRASIL, 2000, p. 27)

Na prática, sabemos que, apenas em 2005, será possível apreciar o som e o ritmo de outras culturas tão próximas ao Brasil, por meio da promulgação de outro dispositivo legal: a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no Ensino Médio, bem como sobre a oferta facultativa dessa língua no Ensino Fundamental II. O histórico dessa conquista trazia em seu bojo uma antiga motivação econômica: a assinatura, em 26 de março 1991, do acordo entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, denominado Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Tal fato já havia impulsionado, segundo Marcus Vinicius da Silva (2018), a primeira fase da expansão do ensino de língua espanhola no Brasil, bem como a consequente a oferta de cursos de licenciatura em Letras – Espanhol para a formação de professores que pudessem assumir essa nova demanda.

A promulgação da lei 11.161/2005 corresponde a um segundo momento para a ampliação do escopo dessa presença do espanhol na Educação Básica, fato que ocorreu graças ao engajamento dos professores e pesquisadores desse campo, não só na etapa que antecedeu à implementação do dispositivo legal, mas também durante e após o período previsto de 5 (cinco) anos para a incorporação do componente curricular pelos sistemas de ensino:

(...) durante muito tempo a Lei nº 11.161/2005 foi desrespeitada por vários Estados e Municípios os quais foram alvo de constantes denúncias ao Ministério Público Estadual e Federal quanto ao cumprimento efetivo da lei do espanhol. Cabe mencionar, ainda, que as Associações de Professores de Espanhol do Brasil e as Universidades com formação de professores de espanhol tiveram papel central nas denúncias e nos movimentos de luta para o efetivo cumprimento da lei federal. (SILVA, 2018)

As pesquisadoras Elzimar Goettenaure Costa, Fernanda Castelano Rodrigues e Luciana Maria Almeida de Freitas (2009) já tinham problematizado o momento de implantação da Lei do Espanhol, primeiramente, por meio do destaque às motivações que poderiam estar em jogo quando da sua assinatura. A despeito da alegada importância do dispositivo legal para promover a integração entre os países vizinhos, alertam-nos sobre

a euforia dos jornais brasileiros e espanhóis à época que publicaram, entre as suas páginas, a suposta vitória da diplomacia espanhola e latino-americana nesse cenário.

Tal informação é relevante para a compreensão da polêmica gerada, em 2009, por meio de uma *Carta de intenções*, firmada entre o Ministério da Educação e o Instituto Cervantes. O documento abriria caminhos para que, no processo de incorporação do idioma nos currículos escolares, este órgão representante da Embaixada Espanhola no Brasil se ocupasse da formação de professores, da elaboração de materiais didáticos, da divulgação de novas tecnologias para o ensino de espanhol, bem como do reconhecimento do *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE). As universidades que já fomentavam ações e pesquisas no campo mobilizaram seus pares e discutiram, não apenas o evidente desrespeito às suas competências nessas questões, mas também os interesses subjacentes àquela *Carta*, cujo tom consideravam paternalista para com a Espanha:

O tom paternalista do documento contribui para armar um cenário de menosprezo pela capacidade do próprio MEC de reger seus interesses, pelas instituições brasileiras responsáveis pela formação de professores e pela confecção de materiais didáticos (virtuais ou não) produzidos no Brasil. Ademais, o documento atribui ao Instituto Cervantes a capacidade e a função de aproximar o Brasil "da cultura que é comum a todos os países hispano-falantes", o que é questionável, pois essa instituição é subordinada ao governo da Espanha e, certamente, não foi autorizada pelos demais países hispânicos a representá-los internacionalmente ou a difundir suas culturas no Brasil ou em quaisquer outros países do mundo. Há uma grande e rica diversidade cultural que não pode ser reduzida a uma perspectiva unilateral. Note-se, nesse sentido, que nessa Carta não há nenhuma referência a ações concretas que possam promover a integração regional ou ao Mercosul, questões que motivaram, como já afirmamos, pelo menos na justificativa, a aprovação da Lei 11.161. (COSTA; RODRIGUES; FREITAS, 2009)

Além de ignorar, conforme prevê a LDB 9394 (BRASIL, 1996), a prerrogativa das universidades sobre a formação de professores por meio de cursos de licenciatura plena, a *Carta* coloca em questão, por exemplo, a prevalência de um exame de proficiência de espanhol, o DELE, sobre outro latino-americano, o *Certificado de Español: Lenguas e Usos* (CELU), organizado na Argentina.

No que concerne à educação básica, causava ainda maior espanto a falta de previsibilidade de uma possível articulação entre as supostas *intenções* e as diretrizes apontadas em documentos oficiais, tais como os PCNs, de 1998 e 2000, e as então recentes **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (OCEM), de 2006. No volume *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, estas **Orientações** apresentam, além de um

capítulo reservado aos “Conhecimentos de Línguas Estrangeiras”, outro exclusivamente dedicado aos “Conhecimentos de Espanhol”. Em torno dessa conquista, já eram organizados, por exemplo, trabalhos de formação continuada:

Várias universidades e associações estaduais de professores de espanhol vêm realizando cursos de atualização e de formação continuada de modo a possibilitar aos professores conhecimento e aprofundamento dos conteúdos das OCEM, de metodologias, do uso de novas tecnologias e de seleção e preparação de materiais didáticos, dentre outras questões. (COSTA; RODRIGUES; FREITAS, 2009)

Sem levantar qualquer dúvida sobre a legitimidade do discurso dessas professoras, ousou julgar, em perspectiva, que uma das razões para a vulnerabilidade da condição de sua área frente às aquelas contradições do MEC poderia encontrar espaço já nas OCEM, por meio da separação entre capítulos dedicados a línguas estrangeiras e a espanhol. No primeiro caso, julga-se que os exemplos tomados a partir de experiências de ensino-aprendizagem de língua inglesa poderiam dar conta de uma reflexão abrangente, embora seja literalmente assumida a necessidade de adaptações e ajustes mediante a presença de outros idiomas na escola:

Lembramos, ainda, que nos referimos a Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja atenção está voltada para o ensino dessa língua especificamente. Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio. Elas requerem, contudo, adaptações e ajustes em função das especificidades de cada idioma estrangeiro. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 87)

Ora, desenha-se aqui a universalização dos acertos e dos erros obtidos a partir da presença hegemônica do inglês na escola, para caracterizar um lugar que a LDB 9394 (BRASIL, 1996) ainda considerava amplo. Mesmo que a essa altura a presença do espanhol já não devesse mais ser eventual, um capítulo isolado sobre os “conhecimentos” dessa língua em um documento oficial poderia tornar seus professores e alunos vulneráveis a toda sorte de interesses econômicos, como a que vimos na *Carta de intenções* firmada entre MEC e Instituto Cervantes, bem como de supressão, como a que veremos após a publicação da Medida Provisória (MP) 746/2016 e decorrente promulgação da lei 13.415/2017.

Assim, mal foi possível perceber as ressonâncias das novas experiências que os corpos pedagógicos na escola tiveram oportunidade de vivenciar em outra língua ao longo de dez anos, e novo retrocesso nos recoloca exatamente em um dos lugares de onde

partimos nesta pesquisa: o ano de 2016, quando se inicia um novo ciclo de retrocessos em contexto de intervenções de um projeto de poder que alteraria significativamente a LDB 9394 (BRASIL, 1996), não somente quanto ao currículo do Ensino Médio, mas também quanto aos interesses sobre o financiamento da educação no Brasil:

Em 22 de setembro de 2016, passados exatos 22 dias da posse definitiva de Michel Temer como presidente da República, após o impeachment de Dilma Rousseff, em um processo conturbado e carregado de dúvidas sobre sua legalidade e legitimidade que o levou a ser chamado de golpe, é exarada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016. (...) Alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 386)

A esse respeito, Luiz Carlos de Freitas (2018) alerta acerca dos interesses supranacionais do capital financeiro rentista que aspira à implantação de um sistema de responsabilização (*accountability*), ou seja, um mecanismo de prestação de contas, para justificar o permanente questionamento sobre o volume de investimento público em educação no Brasil do qual o mercado neoliberal deseja apropriar-se.

A serviço desses anseios já estavam, desde a década de 1990, as forças políticas de centro-direita que colocavam na ordem do dia a discussão conjugada de “referências nacionais curriculares” e de processos de avaliação em larga escala no campo educacional. Vislumbraram, portanto, por meio da publicação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), as fontes para a possível implantação de um mecanismo de mensuração de resultados que indicaria para grupos empresariais e possíveis “provedores privados de educação” o *vetor de privatização* nas redes públicas (FREITAS, 2018, p. 77). Nos últimos anos, esse projeto toma fôlego aqui e alhures sob a alcunha de bases nacionais curriculares, “(...) no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*), (...) atropelando a diversidade e os Estados nacionais (...). (FREITAS, 2018, p. 11-12)⁴²

⁴² Vale destacar, neste ponto, que a constituição de uma base nacional comum já se registrava desde o fim da década de 1980 no Brasil. No artigo 121 da Constituição de 1988, estava prevista a fixação de “(...)

Tais interesses ampliam o alcance de seus tentáculos no Brasil com a promulgação da MP 746/2016, por meio da qual verificamos a insistência sobre a adequação do Ensino Médio a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, na prática, só seria aprovada em dezembro de 2018. Quando publicada, apresenta, no plano de seu conteúdo, além da oferta de um currículo mínimo comum em língua portuguesa e matemática ao longo dos três anos daquela etapa, a intenção de estabelecer itinerários formativos sob o pretexto de promover flexibilidade e descentralização das disciplinas nos currículos:

(...) A flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 471)

Esse discurso tem como pano de fundo a ideia de que o estudante terá direito, em tese, a escolher ao menos um dos cinco itinerários formativos apontados também naquela lei de 2017: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas, Formação Técnica e Profissional. Vale notar que, no texto final da **Base**, é assumido o empréstimo da expressão “itinerário formativo” proveniente do âmbito da formação profissional para o âmbito da formação acadêmica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 467). Por meio desse deslocamento da linguagem, o qual não me parece sem propósito, consideram possível ao estudante o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares e também em itinerários da formação técnica profissional.

Em meio a tais reflexões, uma ponderação se faz necessária: não me ocupo aqui de uma leitura aprofundada de um texto publicado em dezembro de 2018, às vésperas da posse de outra equipe dirigente do MEC que, no primeiro semestre de sua gestão, não acena aos sistemas de ensino qualquer discussão democrática sobre o processo de implementação daquela **BNCC**⁴³. Ouso, no entanto, fazer ilações sobre essa proposta que

conteúdos mínimos para o ensino fundamental” (BRASIL, 1988). Mais adiante, na LDB de 1996, o artigo 26 aponta nominalmente que “(...) os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum (...)” (BRASIL, 1996). Esse pressuposto adentra o século XXI e está presente, por exemplo, na estratégia 7.1 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014: “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”. (BRASIL, 2014)

43 Em 04/04/2019, o Ministério da Educação publicou a portaria nº 756 que inclui o Ensino Médio no âmbito de determinações anteriormente previstas na portaria 331, de 05 de abril de 2018, por meio da qual havia sido instituído o

são certamente óbvias para estudiosos do nosso campo. Ao contrário do que se preconiza no documento, as condições extremamente desiguais da educação no Brasil podem ser ainda mais acirradas com a limitação da formação de adolescentes e jovens brasileiros à disponibilidade ou indisponibilidade de áreas específicas para a integralização do Ensino Médio nas escolas de sua região.

A BNCC resgata as quatro áreas do conhecimento já estabelecidas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009) para a formação nessa etapa (Linguagens e Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e delega aos estados e municípios o inventário de experiências curriculares existentes nesses contextos para compor o leque de itinerários formativos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 18). Não seria difícil imaginar que tal responsabilidade daqueles entes federativos, em nome de uma suposta valorização das particularidades locais de oferta, poderá restringir a composição dessa etapa a interesses políticos e econômicos de blocos regionais. Retoricamente, é plausível indagar: será a rede privada de ensino afetada por tais restrições? Elas não serão direcionadas aos filhos da classe trabalhadora, alunos da rede pública?

Explicitamente pautado em avaliações internacionais como as propostas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁴⁴, o texto da **Base** preconiza a noção de competência sobre as decisões pedagógicas, priorizando, portanto, a indicação do que o aluno deve “saber” e deve “saber fazer” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 13). Ao avaliar o estudante como potencial mão de obra para o mercado neoliberal, não seria arriscado apostar que, no interior e nas periferias do país, tenhamos currículos limitados a essas orientações em benefício apenas do sistema produtivo local e, por consequência, em detrimento de uma formação ampla e diversa. É,

Programa de Apoio à Implantação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Naquele documento mais recente, além de assessorias de especialistas de consultorias independentes, foi acrescentada a possibilidade de “(...) produção de materiais, cursos e impressão de documentos preliminares e finalizados (grifos meus) para a discussão e formação dos currículos”. Tal discurso explicita a implicação de empresas privadas em processo de implantação curricular previamente formatado que, por óbvio, não levará em conta a participação democrática, tampouco as demandas e o protagonismo das comunidades escolares. Ambos os documentos estão disponíveis, respectivamente, em:

<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true> e
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=04/04/2019&jornal=515&pagina=27&totalArquivos=59>

⁴⁴ Segundo Thaís Rabello de Souza (2009), retomada mais tarde por Rodrigo da Silva Pereira (2016), “a OCDE propõe-se a ofertar assessoria técnica aos Governos para o desenvolvimento de políticas domésticas e internacionais acerca da governança corporativa, da economia da informação e dos desafios de uma população que está envelhecendo. Sua base política é de origem social-liberal, mantendo premissas básicas do neoliberalismo como, por exemplo, a redução dos direitos trabalhistas por meio da flexibilização do trabalho e, ao mesmo tempo, incorporando demandas da sociedade civil, como ampliação do acesso à educação, de modo a garantir um discurso hegemônico que visa à coesão social com base no neoliberalismo da Terceira Via” (SOUZA Apud PEREIRA, 2016, p.29).

então, retomada aquela visão produtivista da educação da ditadura militar apontada por Saviani (2008). Repete-se o ciclo de reformas e retrocessos na contemporaneidade.

No que diz respeito especificamente à presença das línguas estrangeiras na BNCC, de acordo também com a lei 13.415/2017 e as consequentes alterações na LDB 9394 (BRASIL, 1996), apenas o inglês se apresenta como componente curricular nominalmente previsto para os últimos anos do Ensino Fundamental II e de todo o Ensino Médio. Trazendo para a discussão sobre esse idioma as alcunhas de “língua mundial” e “língua franca”, o documento aponta, dentre as possibilidades que seriam benéficas aos estudantes, a aproximação com outros povos e culturas, desde que isso ocorra, paradoxalmente, apenas por meio do uso da língua inglesa:

Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial, pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade, assim como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. No Ensino Médio, (...) abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 476)

Embora tais afirmações tenham sido registradas em documento recente, não se relacionam a uma série de discussões que estudiosos da área de didática das línguas estrangeiras já realizaram acerca dessa centralidade supostamente indiscutível do inglês no contexto mundial. Trago à baila, por exemplo, as considerações de Jean-Louis Calvet (2013) que, ao identificar um modelo gravitacional no sistema de bilinguismos dos povos, retoma o sentido próprio do termo ecologia e desloca-o para a abordagem sobre a situação mundial das línguas, a fim de delimitar os níveis de análise nesse campo, assim como são delimitados os diferentes níveis de vida naquela “ciência do habitat”:

A metáfora ecolinguística supõe, da mesma forma, diferentes níveis de análise. O nível superior, do qual falarei agora, é aquele da organização mundial das relações entre as línguas. (...) Em torno de uma língua hipercêntrica (o inglês) gravitam também uma dezena de línguas supercentrais (o francês, o espanhol, o árabe, o chinês, o hindi, o malaio, etc ...), em torno das quais gravitam cem a duzentas línguas centrais que são, por sua vez, o pivô da gravitação de quatro a cinco mil línguas periféricas. (...) A organização mundial das relações entre as línguas, da qual meu modelo gravitacional pretende dar conta, é, de certa forma, uma fotografia de um processo que move relações de força. O inglês é hoje o pivô desse processo, a língua hipercêntrica, mas ocorre que essa situação pode evoluir e que uma outra língua pode, no futuro, tomar esse lugar. (CALVET, 2013, p. 115-116)

Ao desenvolver seus questionamentos sobre a variabilidade das necessidades e das funções linguísticas que cada situação exige de diferentes grupos de indivíduos, Calvet (2013) afirma ser impossível a imposição de uma lei geral que determinasse qual idioma deveria ser priorizado por essas comunidades em suas interações. Nesse sentido, considera que seja um direito dos cidadãos o reconhecimento de três tipos de línguas: uma internacional, para as relações exteriores; a do Estado, para inserção na vida pública; a gregária, que pode ser uma variedade da língua do Estado ou uma língua diferente, como o quéchua, no Peru (CALVET, 2013, p.120).

Quanto ao primeiro *status*, cuja delimitação ocorre no âmbito do poderio econômico mundial, alerta-nos que, embora o inglês ocupe o lugar de “(...) língua global do momento, resultado da mundialização” (CALVET, 2013, p.120), escolhas como o uso do francês, do espanhol ou do português durante missões diplomáticas nas quais se encontram falantes de línguas românicas, poderiam, além de fortalecer a aproximação entre países distintos, reiterar possibilidades de uso desses idiomas em situação de intercompreensão (CALVET, 2013, p. 129).

A propósito, Livia Miranda-Paulo (2018) define a Intercompreensão entre línguas aparentadas (doravante IC) em cenário no qual o campo da didática das línguas é impelido a apropriar-se das mudanças do que a pesquisadora denomina “época interconectada”. Na base dessas mudanças, estaria a perspectiva plurilíngue, por meio da qual

(...) os repertórios podem e devem ser acionados, mobilizados e enriquecidos nas diversas situações de uso e aprendizagem das línguas, materna e/ou estrangeira. Neste contexto, (...) a IC opera pelo viés da (re) descoberta e valorização das capacidades dos aprendentes em direção à construção da sua autonomia de aprendizagem. O ponto de partida são os conhecimentos, primeiro os da língua materna, mas também de outras com as quais os sujeitos já tenham tido contato. Tais saberes prévios (os repertórios) são usados como portal para compreender não uma ou duas, mas toda uma família de línguas, sempre explorando as semelhanças entre elas. (MIRANDA-PAULO, 2018, p. 22)

Na contramão desses princípios e a despeito de pesquisas e de publicações que já têm sido realizadas entre nós sobre leitura plurilíngue no contexto da Educação Básica (CAROLA, 2015; OLIVEIRA; MARTINS, 2017), a presença hegemônica de um idioma hipercêntrico na escola brasileira se perpetua ao longo do tempo e é ciclicamente legitimada como óbvia em textos oficiais mais recentes, tal como o da BNCC, em parte aqui já destacado. Além de reconhecermos neles discursos atravessados por interesses econômicos e políticos dos Estados Unidos, constatamos que tal hegemonia busca

permanentemente silenciar as discussões sobre diversidade e, ao mesmo tempo, as possibilidades de aproximação entre os diferentes povos.

De forma contraditória, podem ser mencionados, entre tais silenciamentos, conceitos importantes para o encontro coletivo das subjetividades. Naquela BNCC, valores como interculturalidade, desterritorialização e identidade são apontados, porém o gesto de reduzir o currículo a apenas uma língua, mesmo que tenham se apropriado dela diferentes pessoas ao redor do mundo, não soa convincente. O documento ousa apontar a importância de discutir com os estudantes as razões por meio das quais o uso desse idioma se tornou global, mas não explicita sob que ponto vista se elaboraria a discussão. É destacada ainda a potência de construção de identidades via experiências de aprendizagem de inglês, o que, no plano do discurso, traz à tona dois reducionismos: não se considera a indissociabilidade do ensino, tampouco o incontornável caminho pelo plurilinguismo nesse processo:

No Ensino Fundamental, foram consideradas a interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca – portanto, “desterritorializada” em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo –, bem como as práticas sociais do mundo digital. No Ensino Médio, trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – para problematizar os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global, por exemplo. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 476)

O pequeno excerto que se refere ao lugar da língua estrangeira no documento é concluído com apropriações de uma concepção de linguagem sociointeracionista, limitando-se, mais uma vez e de forma paradoxal, às “aprendizagens em inglês” como possibilidades aos estudantes de:

(...) usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 477)

Delimitado, portanto, o inglês como componente curricular obrigatório, a chamada lei do espanhol foi revogada e, não sem a luta de seus professores em associações, escolas e universidades, a língua espanhola passaria a figurar, de acordo com a lei 13.415/2017 (logo, também na LDB 9394/1996 por ela modificada) como preferencial dentre as opções que podem ser feitas quando da escolha de outro idioma na parte diversificada do currículo do Ensino Médio. Não encontramos, entretanto, nenhuma menção a essa possibilidade na BNCC.

É neste ponto que nos encontramos todos os profissionais da educação, todos os professores e todas as professoras de línguas estrangeiras deste país. Enquanto se fazia a discussão sobre a constituição do texto final dessa base curricular, continuamos a fazer resistência a mais um ciclo implacável de retrocessos. É aqui que a implicação pessoal se fez inevitável para a busca de algum elo entre este tempo e aquele sobre o qual já havia me debruçado ao perscrutar as memórias do Instituto Educacional Caetano de Campos.

2.2 A consubstanciação do meu corpo pedagógico

A interrupção, em 2017, da atuação no já mencionado Programa Idiomas sem Fronteiras, cujo escopo foi restrito inicialmente à promoção das políticas linguísticas, por meio da internacionalização das universidades brasileiras, indicava-me que meu corpo pedagógico não teria a oportunidade de ressignificar o silenciamento nacional e pessoal imposto se não fosse a partir da educação básica. O apagamento da voz de Dona Boquinha já havia me indicado a necessidade de registrar as memórias desde nosso tempo, e ousei fazê-lo em espaço semelhante ao protagonizado outrora por ela: a escola.

Inserida que me via em contexto permanentemente cíclico de revezes legais e políticos sobre a presença das línguas estrangeiras na escola, limitei de novo à cidade de São Paulo a ousadia de dar continuidade às memórias, por meio das experiências contemporâneas. No cenário paulistano, foi possível flagrar a presença do francês no currículo apenas de uma escola pública: a da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP). As narrativas sobre esse espaço em que a língua francesa resiste como componente curricular foram apresentadas por uma das professoras da EAFEUSP, Sahsha Kyoko Watanabe Dellatorre Nishimura (2018), que fez sua voz ecoar na tese de doutorado intitulada **Inventaire futile**: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola.

De outro modo, a presença do francês na educação pública ocorre no projeto Centro de Estudos de Línguas, do qual fui aluna na década de 1990, graças à oferta de cursos em unidades de ensino do Estado para estudantes da rede estadual, em horário oposto ao período de suas aulas regulares. Foi em contexto análogo, já em meio às dificuldades enfrentadas para realizar as entrevistas com ex-professores do cenário de ensino-aprendizagem de francês de outrora, que compreendi, sem tê-lo realizado ainda nessa oportunidade, a necessidade de registrar as vivências do francês na escola, para constituir uma história com corpo e voz docente.

Em 2017, consegui tornar-me professora do CEL e tinha presente as lembranças de aluna daquele projeto no interior paulista, constituídas graças ao desejo de meu corpo de saborear a língua, aguçado que fora por meio de reminiscências de outrem em outro tempo. Como professora, entretanto, não compreendia ainda a importância de registrar e tampouco de documentar a minha voz de docente, para que essa memória impregnada nos corpos com os quais passaria a interagir fosse eternizada também sob meu ponto de vista.

Os relatos que se conectariam à expectativa de ressignificar as vozes e os silêncios de Dona Boquinha poderiam ser constituídos por meio de diferentes caminhos e de contribuições teóricas do campo. Reconheço-me, em primeiro lugar, sem apropriar-me de todo o seu escopo, entre os estudos sobre narrativas autobiográficas, linha de pesquisa que se desenvolve com força entre nós, sobretudo a partir da década de 1990, conforme nos apontam Maria da Conceição Passeggi e Elizeu Clementino de Souza (2017, p. 12). Ao apresentarem a trajetória percorrida pela pesquisa autobiográfica no campo científico, destacam a produção de narrativas de si como dimensão pessoal e coletiva da constituição dos indivíduos em sociedade. Desse modo, apontam justamente para o fato de que o ato de narrar se insere

(...) num momento de grandes mutações sociais em que as instituições tradicionais (família, igreja, escola, trabalho), perdendo a sua centralidade, remetem aos indivíduos a responsabilidade de encontrar por si mesmos meios de se instituir como sujeitos de direitos na sociedade. No seio dessa ambivalência, situa-se a ousadia de tomar o autobiográfico como objeto de estudo. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 10)

O envolvimento do corpo pedagógico que narra sua experiência não poderia ser pleno sem a real intencionalidade de documentar. Não dispondo de registros, é apenas

possível fazer presente, por meio das lembranças, os momentos vividos nas duas unidades escolares do CEL em que atuei, entre agosto de 2017 e janeiro de 2018: Escola Estadual Nossa Senhora da Penha e Escola Estadual Ermelino Matarazzo, ambas na região leste de São Paulo.

Tratava-se de oportunidade que fora divulgada muitas vezes no boletim dos membros da APFESP: assumir aulas como professora da categoria O⁴⁵ do Estado, em Diretoria de Ensino distante de minha casa. As três aulas da sexta-feira exigiam de mim acordar antes das 5 horas da manhã e utilizar três conduções. Lembro-me, entretanto, de como fazia isso não reconhecendo a minha paciência em aguardar os ônibus que, especialmente no retorno, estavam invariavelmente lotados. Sentia um prazer paradoxal nessa espera e trajeto. Embora pesasse sobre mim a culpa por não estar lendo e escrevendo algo sobre o passado que tampouco se completava para mim naquele momento, eu realmente sondava esse universo ao qual me abri como educadora, com a certeza de que estava perscrutando algo importante para a continuidade do ciclo de rupturas do francês na escola.

Para as aulas aos sábados, dirigia cerca de uma hora e meia até a escola. As colegas de espanhol que dividiam a manhã comigo preparavam um café para os alunos e, logo que cheguei, envolvi-me nisso. O período era longo, alguns vinham sem comer para a escola, o que já havia acarretado episódios de desmaios, segundo os relatos das docentes. Uma delas coava o café fresco e todas ajudávamos a organizar bandejas de bolachas doces e salgadas para preparar a mesa comunitária no pátio. Claro que boa parte dos mantimentos eram trazidos por nós, de nossas casas. Algumas famílias colaboravam também com doações pontuais. As lágrimas vêm aos olhos imediatamente quando penso no que fazia ali com aquelas professoras: dividíamos os saberes em línguas estrangeiras sem ignorarmos a fome e a sede de dignidade envolvida nesse processo, especialmente naquela realidade periférica paulistana.

É certo que lidava com públicos bem diferentes nos dois dias de aula. Às sextas, tinha diante de mim pré-adolescentes em uma escola localizada na área comercial do bairro da Penha. Havia facilidade de transporte para chegar até o local, por isso havia

45 Trata-se de contrato precário de professores para a rede estadual paulista que fora criado em 2009, por meio da lei Complementar 1.093, assinada por José Serra. A contratação ocorre por tempo determinado (três anos) e, segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), entre 2017 e 2018, de 194.300 professores daquela rede cerca de 29.900 eram da categoria O. Disponível em: <<http://www.apecesp.org.br/noticias/noticias-2018/categoria-o-numero-de-professores-precarizados-cresce-em-sao-paulo>> Acesso em: 30 mai. 2019.

menos atrasos e faltas. A participação das famílias também era evidente: como resposta à convocação de reunião para apresentação do CEL no início do semestre, a sala foi ocupada por mães e avós. Todas muito gratas pela oportunidade que o projeto oferecia a seus filhos e netos no contraturno escolar.

As aulas com essa turma exigiam de mim um pouco mais de paciência. A sala era estreita e apertada, a mobilidade era limitada. As cadeiras universitárias ficavam enfileiradas em pares. Era impossível outra disposição. Os estudantes tinham sempre muito sono e uma parte se mostrava apática às aulas. Outros estavam extremamente interessados e eu podia ver nos olhos deles a alegria por degustar cada som daquela língua. Nós lidamos com muitos sonhos na escola pública e lamento por não ter percebido, a essa altura, o quanto seria importante sistematizar a documentação de tal experiência para tornar visíveis aqueles desejos (e apatias também).

Embora pudéssemos contar com livros didáticos da escola emprestados a cada aula aos alunos, preparava sequências didáticas que exploravam vídeos e músicas disponíveis no portal *Enseigner le français avec TV5 Monde*⁴⁶. Para o desenvolvimento dessas atividades, nem sempre havia as melhores condições de equipamentos e infraestrutura.

Para as aulas aos sábados, não havia sequer o material para empréstimo. Um aluno ouvinte, trabalhador de uma gráfica, dispôs-se a organizar cópias de livros e atividades. Para a exibição de vídeos ou reprodução de áudio, grandes esforços e perda de tempo de aula eram necessários até que algum aparelho funcionasse. Chegamos a um momento do semestre em que nenhum funcionava. A partir de então, para trabalhar com propostas de compreensão oral, era necessário utilizar o meu computador e uma caixa de som portátil emprestada da professora de espanhol que ficava na sala ao lado.

Em meio a tantas dificuldades, aqueles corpos persistiam, não faltavam, não desistiam das aulas. Isso ocorria especialmente entre a turma do sábado que era bem heterogênea com relação à faixa etária: uma parte estava no final do Ensino Fundamental II e outra no final do Ensino Médio. Entre eles, havia mais atrasos, porque se tratava de uma escola localizada no extremo leste da capital paulista e com rede de transporte público precária. Esse motivo não os desanimava e procurávamos guardar tolerância maior diante de tal contexto. Tratava-se de sala numerosa, com cerca de 27 alunos frequentes – o CEL exigia cerca de 30 para formação de uma turma. O espaço disponível

⁴⁶ Disponível em: <<https://enseigner.tv5monde.com/>> Acesso em: 30 mai. 2019.

era maior, mas esse número de adolescentes não permitia grandes arranjos em sala para alteração do mobiliário.

Apesar dessas limitações, pude aproveitar mais os espaços externos e nos permitíamos ensinar e aprender francês tomando o sol das manhãs de sábado que nos foram presenteadas. A escola era pouco movimentada nesse dia e, por isso, era possível ocupar o pátio para nossas atividades. O curso tinha duração de 3 horas e isso era fundamental para energizarmos nossos corpos e nossa vontade de compartilharmos saberes em realidade escolar de muitas privações e precariedade.

Imersa nessas vivências, tinha consciência de que estava fazendo parte da continuidade da história do ensino-aprendizagem de francês na escola pública, mas reitero que, naquele momento, ainda não percebia a importância de relatar e de documentar no tempo de enunciação das experiências vividas. Não estava ainda convencida de que o processo investigativo da própria docência poderia trazer elementos para compreender, mais adiante, por meio de registros de memória, as rupturas cíclicas da presença das línguas estrangeiras na escola.

Algumas atividades avaliativas geraram a produção de vídeos, o que poderia ter sido sistematizado se já existisse intencionalidade no ato de documentar meus encontros com os alunos das duas unidades escolares. O fato é que o semestre passou muito rápido e a burocracia era grande. Registros de conteúdos, conceitos e faltas, todo um aparato para cercear nossos corpos pedagógicos, sempre com a ameaça de que o esvaziamento de salas pudesse acarretar o fechamento das turmas ou, ainda, o multisseriismo, implicando a formação de um grupo com alunos de diferentes níveis de conhecimento da língua.

Finalizado o ano letivo, deveria tomar uma decisão quanto à continuidade do trabalho naquelas escolas. O contrato assinado por mim, em agosto de 2017, previa dedicação de 8 (oito) horas de trabalho semanais, porém, já em setembro, recebera a notícia de que deveria me inscrever para o ano de 2018, por meio de um sistema que me obrigaria a decidir entre uma carga horária de 19 a 32 horas. Tal dedicação apresentava-se como incompatível para minha rotina e, assim, o silenciamento da burocracia se impunha sobre a continuidade da minha busca pela coerência das memórias do passado e do presente.

No mesmo período, fui convidada a contribuir para a inserção da língua francesa como componente curricular no Ensino Fundamental II de uma escola privada da região metropolitana de São Paulo. Tinha de fazer uma escolha, para que fosse possível conciliar tantas oportunidades em locais muito distantes uns dos outros, por isso fui impulsionada

a abraçar o novo trabalho e a suspender as atividades no CEL. Quando decidi não ir à atribuição de aulas do Estado, senti que morri mais um pouco, como sempre morremos todos os dias por não conseguirmos nos envolver nos projetos que nos são mais caros.

Embora não estivesse contente por interromper a atuação na escola pública, não desconsiderava a importância de ser professora em contexto no qual o francês faria parte, diferentemente do CEL, do desenho curricular oficial de um ciclo escolar. De alguma forma, essa experiência me conectaria àquela do passado da qual ressentia a ausência da voz docente para relatar suas memórias sobre um cenário em que a presença da língua francesa já se encontrava às vésperas do seu ocaso.

Em São Paulo e na região metropolitana, as chances de flagrar a língua francesa na educação privada eram maiores e, oportunamente, concretizaram-se de muito perto, por meio do novo convite que tinha diante de mim. Depois de ter sido consumida pelos procedimentos burocráticos do CEL, passei a considerar, desde o início, a importância de fazer do registro pessoal sobre a nova experiência parte inegociável da minha rotina de professora. Conforme preconiza Miguel Zabalza (2004), passo, então, a organizar diários de aula que, no decorrer do processo, constituíram-se uma narrativa autobiográfica documentada.

Assim, vislumbrei nesse lugar a oportunidade para materializar com algum rigor metodológico minhas narrativas docentes do presente, mesmo que não representasse espaço de atuação em tudo semelhante ao de Dona Boquinha, ou seja, lamentavelmente, esse processo não ocorria em uma escola pública. Por outro lado, ainda que em instituição particular de Ensino Fundamental, pude participar do momento de introdução dessa disciplina em um currículo, quando o cenário apontava para a retirada progressiva do francês dos poucos estabelecimentos que até então o mantinham. Tratava-se de atuação em contexto ainda possível, porém cada vez menos comum para o ensino de língua francesa, que exigiria de mim o enfrentamento de uma “difícil tarefa”, conforme nos aponta a esse respeito Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia (2013):

(...) cabe ao professor, (...) a difícil tarefa de despertar e manter o interesse pelo idioma por alunos bastante jovens e que, muitas vezes, desconhecem o valor e o objetivo desse aprendizado, fazendo-o “por obrigação”, uma vez que as aulas fazem parte do currículo. Dessa forma, o docente deve recorrer a atividades lúdicas e criativas a fim de suscitar o prazer de se falar uma nova língua, como novos sons e novas representações de mundo, e manter um bom intercâmbio com as demais disciplinas da grade curricular, inserindo a língua estrangeira em outras áreas de estudo. (PIETRAROIA, 2013, p. 16)

A constatação sobre a necessidade de preparação para fazer frente a esse desafio é diariamente reiterada, como será possível vislumbrar nos registros produzidos. As vozes das famílias que flagraremos mais adiante contrárias à inserção do francês como disciplina escolar ecoavam na sala de aula e, inicialmente, o comportamento das crianças denotava a ideia de que não eram *úteis* aqueles 45 (quarenta e cinco) minutos.

É indispensável aqui reiterar que passaria a registrar as interações de corpos pedagógicos em cenário rarefeito naquele momento. Tratava-se realmente de uma exceção inserir no currículo escolar uma língua que, ao contrário do que preconizara o prefácio de Mauger (1995), não se tornou *útil* perante a lógica de mercado imposta pelo neoliberalismo sobre a escola, sobre a privada, principalmente. A instituição escolar, nesse contexto, a despeito da proposta apresentada por seus gestores, tornou-se um lugar de oferta e de especulação sobre o valor e a utilidade da educação como mercadoria:

Dizer que a escola é cada vez mais utilitarista traduz o fato de que a instituição escolar é cada vez mais determinada por tendências econômicas, culturais e sociais próprias da sociedade mercantil e industrial. Tomado nesse sentido, o termo “utilitarismo” designa aqui a ideologia dominante das sociedades modernas desde o fim do século XVIII. O que está em jogo com essa representação é o novo modo de relação que mantém os homens numa sociedade dominada pelo mercado, é a conexão mercantil que torna visível cada um como agente um agente a serviço do outro. O espírito geral de uma sociedade utilitarista se resume numa questão universal e em alguns de seus corolários: para que serve isso? Qual é a vantagem disso? Quanto custa isso? O cálculo das vantagens dos custos é a forma corrente da justificativa das condutas.⁴⁷ (LAVAL, 2002, p. 66)

Como veremos mais adiante, tais perguntas estariam latentes nos discursos das famílias da escola que não aceitariam a novidade representada pelo francês no currículo. Por quê? Para quê? Quais vantagens? Por que não aproveitar esse tempo para mais uma aula de inglês? Sem desprezar tais questões, encontraria, justamente no ato narrar e de documentar as contradições desse espaço, uma possibilidade para ressignificar meus dilemas docentes decorrentes da tensão permanente que inicialmente se deflagrava entre

47 Tradução nossa. Texto original em francês: «Dire que l'école est de plus en plus utilitariste traduit le fait que l'institution scolaire est de plus en plus déterminée par des tendances économiques, culturelles et sociales propres à la société marchande et industrielle. Pris dans ce sens, le terme d'«utilitarisme» désigne ici l'idéologie dominante des sociétés modernes depuis la fin du XVIIIe. Ce qui est en jeu avec cette représentation, c'est le nouveau mode de relation qu'entretiennent les hommes dans une société dominée par le marché, c'est la connexion marchande qui fait voir chacun comme un agent au service de l'autre. L'esprit général d'une société utilitariste se ramasse dans une question universelle et certains de ses corollaires: À quoi cela sert-il? Quel est en est l'avantage? Combien cela coûte-il? Le calcul des avantages et des coûts y est la forme la plus courante de la justification des conduites» (LAVAL, 2002, p. 66)

as crianças, possivelmente pela inquietação de seus pais sobre a utilidade de nossos encontros semanais.

Por viver um tempo de reformas educacionais utilitaristas que, como vimos, deverá aprofundar a desigualdade de acesso ao capital cultural cada vez mais restrito aos filhos das elites nacionais, retrocedemos em avanços e retomamos a conexão cíclica entre presente e passado. Nesse contexto, vi-me, então, diante da urgência de fazer meu corpo de pesquisadora encontrar-se com o de professora narradora e registrar, e como em um *continuum*, as narrativas da escola, as dos outros e as próprias:

É nas narrativas que a professora-pesquisadora-narradora justifica suas escolhas, se transforma quando entrelaça passado-presente-futuro na vida pessoal e social à qual está inserida. Assim, vamos conversando com suas palavras para compreender que o inacabamento se faz presente a todo instante em nós, na escrita, mas que há uma beleza nesse estar inacabado que possibilita a reflexão de que professora-pesquisadoras-narradoras somos. (PREZOTTO; CHAUTZ; SERODIO, 2015, p. 17)

Do mesmo modo, nesse momento da pesquisa, não foi possível separar a pesquisadora debruçada sobre o passado de restrições curriculares e a professora mergulhada na realidade utilitarista de seu tempo: ambas as personagens sentiram necessidade de narrar também suas memórias e se consubstanciaram em um só corpo pedagógico, o da professora-pesquisadora-narradora.

A potência dessa consubstanciação poderá ser certamente ampliada se a narrativa aqui apresentada for potente para, em primeiro lugar, mobilizar os grupos do nosso campo na elaboração, implementação e acompanhamento de políticas linguísticas com vistas à democratização do plurilinguismo na educação básica. Também terá sido exitoso o relato se convencer docentes em formação e em serviço a resistirem ao monolinguismo utilitarista, por meio da documentação individual e coletiva de experiências de ensino-aprendizagem em outras línguas, processo que se daria ao modo de várias redes já criadas, conforme nos aponta mais uma vez Suárez (2015):

(...) uma das características que aproxima essas experiências coletivas de docentes é que todas souberam combinar e experimentar em seus respectivos territórios e cenários públicos, por um lado, resistência e luta frente a determinadas políticas educativas e racionalidades pedagógicas que deslocam e posicionam os docentes de um lugar subordinado nas relações de saber e de poder assimétricas do campo escolar e, por outro lado, práticas coletivas e autônomas de elaboração e implementação de alternativas pedagógicas informadas em outras políticas de reconhecimento e de subjetividade, e

orientadas à transformação democrática das práticas educativas e da escola⁴⁸.
(SUÁREZ, 2015, p. 70-71)

Sob a expectativa dessa possibilidade de deslocamento da subordinação imposta sobre nossos corpos pedagógicos pelos ciclos recessivos no campo educacional brasileiro, apresento, na próxima seção, como se organizou a ousada pretensão de resistir ao utilitarismo e aos próprios dilemas como professora-pesquisadora-narradora de francês na escola.

2.3 A narrativa autobiográfica documentada sobre corpos pedagógicos

À revelia da conjuntura de nova ruptura no ciclo da presença das línguas estrangeiras na educação básica, em 2018, foi inserido o francês no currículo de escola privada da região metropolitana de São Paulo, e esse processo deveria ocorrer com uma turma de 6º ano que eu receberia com o seguinte repertório: estudos de língua inglesa desde a educação infantil e de italiano do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Avançando sempre com o inglês, aquela língua românica sairia de cena no novo ciclo, dando lugar ao francês e ao espanhol. Diante de tantas possibilidades para o desenvolvimento do plurilinguismo, minha primeira hipótese era ter diante de mim um terreno fértil para a mediação de atividades de ensino-aprendizagem no âmbito da Intercompreensão das Línguas aparentadas.

Quando a direção decidiu introduzir o francês como componente curricular, apontava ter em vista, ao menos entre seu núcleo de gestores, o desenvolvimento de princípios como o plurilinguismo e a interculturalidade naquela escola, cujo projeto político-pedagógico era inspirado na aqui já mencionada pedagogia de Reggio Emilia. Tratava-se, de fato, de uma apropriação de conceitos intuitiva e restrita à gestão, pois aqueles valores não eram aprofundados no plano teórico entre as professoras de idiomas e, tampouco, entre os demais membros da comunidade escolar.

À medida que me aproximava da escola como professora vislumbrava o contexto do qual de fato faria parte. Não havia aceitação de todos os pais sobre a inserção do

⁴⁸ Tradução nossa. Texto original em espanhol: “(...) una de las notas que acerca a estas experiencias colectivas de docentes es que todas han sabido combinar y experimentar en sus respectivos territorios y escenarios públicos, por un lado, resistencia y lucha frente a determinadas políticas educativas y racionalidades pedagógicas que desplazan y posicionan a los docentes en un lugar subordinado en las relaciones de saber y de poder asimétricas del campo escolar y, por otro, prácticas colectivas y autónomas de elaboración y puesta en marcha de alternativas pedagógicas informadas en otras políticas de reconocimiento y de subjetividad, y orientadas a la transformación democrática de las prácticas educativa y de la escuela”⁴⁸. (SUÁREZ, 2015, p. 70-71)

francês como componente curricular e, no entanto, ela ocorreria, com a indicação, inclusive, de um livro cujo título a gestão escolar me solicitou com alguma urgência, em novembro de 2017, para colocá-lo na lista de materiais de 2018. Sem muita experiência de trabalho com a faixa etária de 10 e 11 anos, aceitei logo a sugestão da representação editorial da CLE International e indiquei um material intitulado **Nouveau Pixel**, de Catherine Favret (2016). Gostaria de não ter feito uma escolha, mas, como ela parecia importante para a instituição, julguei, dentre outras opções do mercado editorial disponíveis para a faixa etária, que esse material poderia me oferecer alguma flexibilidade para o desenvolvimento de outras atividades com o grupo ao longo do ano.

Em janeiro de 2018, comecei a me integrar às professoras de línguas estrangeiras que constituíam um núcleo dessa área na escola. Tive grande expectativa em dizer à colega de italiano meus planos com relação à IC, mas logo soube que já havia um projeto pré-estabelecido para ela: montar, com a equipe de artes, uma ópera para ser apresentada ao final do ano. Para as demais docentes, representava grande novidade me ouvir falar sobre IC, entretanto, a preocupação de todas naquele momento era organizar o planejamento anual e estabelecer uma lista de eventos do núcleo, como a cópia de competições de auditório norte-americanas relacionadas à música e à culinária.

Diante dessa falta de conexão entre nossos interesses, tratei de preparar logo minhas aulas para uma turma de idade cujas representações eram muito desconhecidas por mim. No semestre anterior, havia trabalhado no CEL com adolescentes de idade entre 13 e 17 anos, moradores da periferia de São Paulo. Em meu novo desafio, estava prestes a lidar com uma turma de crianças da classe média da região metropolitana de São Paulo.

A memória de que os pais dessa turma não aceitavam a nova disciplina representava para mim grande responsabilidade. Diante de um cenário hostil que assim já se apresentava antes mesmo de iniciar a nova empreitada, fui convencida sobre a necessidade de registrar, por meio de diários de aulas, todas as atividades desenvolvidas com as crianças. Assim como Zabalza (2004) fomentou a produção desse gênero entre professores em formação, foi preciso também para mim o enunciado que me ajudaria a vislumbrar a continuidade e a coerência desta pesquisa: “(...) trate de anotar no diário o que lhe pareça importante do que acontece em sua aula” (ZABALZA, 2004, p. 55).

Diante de mais uma oportunidade que se colocava nesse percurso de implicação pessoal, remeto-me à ausência da prática do registro docente no tempo de silenciamento de Dona Boquinha nos anos 60 e 70 e a comparo ao caderno de anotações da professora mineira da década de 1930 (ZACCUR, 2003), bem como aos álbuns de Alice no Jardim

Caetano de Campos (KISHIMOTO, 2014). Como o ciclo de retrocesso se colocava como permanente, pareceu-me importante não perder mais a chance de documentar a história das experiências vivenciadas em sala de aula (e fora dela), sobretudo nesse contexto em que a inserção curricular de uma língua estrangeira além do inglês e do espanhol seria uma exceção.

O gênero diário de aula colocava-se como uma via para trazer à tona tal processo que, como aqui já exploramos, era anódino às propostas curriculares nacionais castradoras de qualquer projeto de plurilinguismo e educação intercultural com o qual as comunidades escolares pudessem sonhar. Se a gestão da escola onde eu passaria a atuar idealizou esses princípios, não nos pareceu que os pais partilhassem deles, dada a hostilidade posta de início sobre a utilidade de quarenta e cinco minutos de língua francesa no currículo de seus filhos.

Assim, conforme nos aponta mais uma vez Zabalza (2004), escrever sobre como a recepção e a continuidade dessa empreitada se daria dentro e fora da sala de aula poderia deixar como legado a variedade e a sistematicidade de informações, não só quanto à narrativa sobre o desenvolvimento pessoal de um corpo pedagógico, mas também quanto à leitura a ser feita sobre esses episódios no futuro, como parte da história da disciplina no campo educacional:

Os *diários de aula*, pelo menos no que se refere ao sentido que recebem neste trabalho, são os *documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas*. (...) Do meu ponto de vista, são duas as variáveis básicas de diários que nos interessam destacar: *riqueza informativa que o diário apresenta*. (...) O bom de um diário, o que se torna um importante documento para o desenvolvimento pessoal, é que nele se possa contrastar tanto o objetivo-descritivo como o reflexivo-pessoal; *a sistematicidade das observações recolhidas*. A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos. (ZABALZA, 2004, p. 13; 15; 16)

Como os primeiros relatos constituídos por meio desse exercício já não poderiam mais se separar daquele corpo pedagógico que, a essa altura, *incorporava* a aqui já mencionada necessidade de ver consubstanciada a pesquisadora em professora e narradora das histórias do FLE na escola, a decisão que havia tomado de organizar aqueles relatos, acrescentando ainda a eles a digitalização de atividades escritas, bem como a realização de registros fotográficos dos alunos ao longo dos encontros, foi partilhada com a direção da escola. A gestão escolar generosamente permitiu que esse trabalho fosse formalizado em sua comunidade e a ele também sugeriu *incorporar* as práticas de

documentação pedagógica até então desenvolvidas entre suas professoras, alunos e alunas da Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I. Por coincidência, o procedimento metodológico de registro de aulas adotado por mim à luz de Miguel Zabalza (2004) fora um dos primeiros ensaios realizados nesse sentido pelo aqui já mencionado pedagogo e gestor italiano Loris Malaguzzi, na educação de Reggio Emilia:

Em sua carreira como professor e gestor, Loris Malaguzzi criou muitas estratégias políticas e pedagógicas; uma delas tem sido imprescindível para o sucesso de sua abordagem. Ela se chama Documentação Pedagógica. (...) Quando Loris fazia seu trabalho de consultor pedagógico na cidade de Modena, já exercendo o cargo de gestor em Reggio Emilia, sugeriu para as professoras que elaborassem um diário numa caderneta, onde deveriam, com todo o cuidado, anotar e refletir sobre tudo aquilo que acontecia em sala e que “recolhesse a essência da vida na escola”. O objetivo era conversar, discutir sobre estes escritos com ele e outros colegas no momento de formação. Este pequeno caderno diário foi a gênese da documentação pedagógica (...). (MELLO, BARBOSA; FARIA, 2017, p. 9)

Mesmo tendo *incorporado* as sugestões da gestão escolar, o diário de aula constitui-se o eixo do trabalho de registro sobre a turma, sobre o contexto e sobre mim, uma pesquisadora em processo de narração de suas experiências inéditas de ensino-aprendizagem de francês com crianças. Imersa que já me encontrava naquele cenário, apropriava-me, a cada registro, do processo de produção de um gênero que, segundo Zabalza (2014), tinha a potência de acessar o mundo pessoal dos professores. Assim, o universo ocupado por meu corpo pedagógico era revisitado e ressignificado por meio da escrita autoral, prática que, a despeito de ser considerada inabitual como metodologia de pesquisa, poderia revelar dimensão dificilmente acessível por trabalhos científicos:

(...) os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas do trabalho. Essa dimensão “pessoal” de nosso trabalho constitui uma área normalmente “nebulosa” para os instrumentos de observação habituais. É difícil chegar a ela. E, se esse acesso vem condicionado pelo próprio instrumento utilizado (por exemplo, quando se empregam questionários) a “versão” oferecida pode ser pouco “habitual”. (ZABALZA, 2014, p. 17)

Assim, por meio dessa estratégia inabitual, foi constituído um conjunto de 20 (vinte) diários referentes a aulas de 45 (quarenta e cinco minutos) cada, que ocorreram entre 31/01 e 26/06/2018, com 18 (dezoito) crianças do 6º ano do Ensino Fundamental II. À medida que *incorporava* a escrita autoral como método de pesquisa e de reflexão

sobre as práticas de meu corpo pedagógico, tornava audível a minha voz deste tempo também ativamente imersa na história do FLE.

Ao engajar-me, semanalmente, em produção contextualizada neste tempo de contradições e retrocessos, trazia elementos para me fazer escancarar, sem nenhum pudor, os erros, os desafios e os dilemas pessoais, de alguma forma também coletivos, do desenvolvimento de minha atividade profissional. O dilema que atravessava o discurso dos primeiros registros realizados semanalmente por mim dava conta de um permanente desconforto com uma realidade na qual, embora pudesse haver altas expectativas por sua inspiração em *Reggio Emilia*, foi mantido, em vários momentos, evidente distanciamento desse referencial, sobretudo pela interferência dos interesses individuais e do poder econômico das famílias da comunidade escolar em questão. Fazia-se referência aos valores da abordagem italiana nessa instituição que não poderia, contudo, *incorporá-los* plenamente: aqui, diferente de alhures, trata-se de um serviço privado, no qual corre-se o risco de que os corpos pedagógicos sejam visibilizados para provar eficiência aos pais e promover a competitividade da instituição perante o mercado local de escolas particulares.

Sem perder de vista essas contradições do contexto, avanço rumo às experiências do campo da documentação pedagógica *reggiana* que, segundo MELLO; BARBOSA; FARIA (2017, p. 22), “(...) pode ser incluída no longo percurso histórico das pedagogias progressistas constituindo uma ruptura no modo como se realiza a didática hegemônica”. A despeito da hostilidade e falta de compreensão da maior parte da comunidade, por meio desse processo também foi possível narrar, tornar visíveis e possíveis não só as minhas práticas, mas também as histórias de meninos e meninas com os quais partilho o lugar de fala e a autoria da memória sobre a presença do francês na escola. Afinal, documentar

(...) é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar as crianças, é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação. (OSTETTO, 2017, p. 30)

A narração coletiva deverá constituir-se, portanto, forma de resistência de nossos corpos pedagógicos, no presente, e, no futuro, de re-existir com nossas vozes – processo interdito a Dona Boquinha.

A despeito desse contexto, a formalização do processo de documentação pedagógica foi bem acolhido pelas mesmas mães e pais que, de saída, viam com ceticismo e desconfiança a inserção do francês como componente curricular. Encaminhei, com o apoio da secretaria da escola, uma carta a cada família com informações sobre o trabalho a ser realizado (apêndice III), conversei com as crianças em sala sobre a importância de sua participação em minha pesquisa e, por fim, obtive retorno dos termos de consentimento livre e esclarecido, cujo modelo também se encontra no apêndice IV. Além de autorização para os registros que eu faria, estava previsto o acompanhamento de uma professora observadora que efetivamente dedicou-se, durante 5 (cinco) encontros a fotografar-nos, bem como a anotar, sobretudo as falas e as reações das alunas e dos alunos durante as atividades desenvolvidas. A cessão dos registros escritos e fotográficos dessa profissional também foi firmada em termo de consentimento específico, conforme consta do apêndice V.

Quando passo a apropriar-me do processo de documentação pedagógica *reggiana*, compreendo que o alcance da visibilidade das minhas atividades em escola particular de classe média da região metropolitana de São Paulo, se não pudesse ser tão amplo e democrático como vislumbramos nas aqui já discutidas estratégias políticas e pedagógicas das escolas públicas de *Reggio*, poderia ao menos sensibilizar um grupo de pais sobre a importância de permitir aos corpos pedagógicos de seus filhos a vivência e o registro de experiências escolares em outras línguas e em outras culturas. Tal proposta apresentada como uma etapa de pesquisa acadêmica conectou de alguma forma aquelas famílias à universidade, à produção de conhecimento na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, projetando, quem sabe, o seu olhar para outras possibilidades de leitura do mundo.

A reflexão registrada nos diários sobre a necessidade de conquistar gradativamente o interesse, bem como a confiança entre esses pais e seus filhos com relação à presença e à permanência da língua francesa no currículo mobilizava minha busca por novas possibilidades de trabalho em sala de aula e, sobretudo, fora dela. É assim que em certo momento se nota o dilema interior *versus* exterior, sobretudo quando passo a buscar indicações de atividades em espaços abertos. Essa busca só encontrou sentido, entretanto, quando compreendi que a centralidade do dilema não se limitava à escolha dos lugares para o desenvolvimento das atividades. Tratava-se de colocar, no centro, nossos corpos pedagógicos e a necessidade de com eles ocupar todo e qualquer espaço, fruindo prazeres e ressignificando desprazeres decorrentes das experiências de ensino-

aprendizagem de outra língua estrangeira possível na escola – embora não prevista pelo enquadramento corporal de medidas provisórias, reformas, leis, orientações e bases curriculares a serviço do utilitarismo e da financeirização plena do campo educacional.

A conexão entre esse entendimento e aquele que me apontou o engajamento pessoal na pesquisa como caminho para ressignificar a impossibilidade de ver e ouvir as escolhas autorais realizadas outrora pelo corpo de Dona Boquinha levou-me a compreender a possibilidade de ser observada. Além das minhas narrativas, por meio das quais me conectava às memórias, aos movimentos, aos silenciamentos e à ocupação dos corpos na sala de aula de língua francesa em tempos mais remotos e mais recentes, pude contar com registros escritos e fotográficos produzidos por uma professora da área de Artes que me acompanhou em 15/05, 22/05, 29/05, 05/06, 19/06/2018.

A observação por outra colega foi sugerida pela escola como mais uma forma de ver os registros ao lado dos diários de aula que eu já estava produzindo desde o início do período letivo. Ao acessar as aqui já aventadas práticas de documentação pedagógica, permitia-me também ser documentada por outrem. Nesse processo, conforme nos apresenta Lella Gandini (2016), os registros de outro colega ajudam a tornar visíveis as escolhas do docente, bem como as interações de todos os envolvidos no espaço da sala de aula.

Passamos, então, a lidar com a visibilidade do repertório de experiências que constitui a memória de corpos deste tempo, para trazer à tona vozes aprendendo e ensinando a língua francesa como componente curricular de uma escola. As vozes que emanam dessas vivências, sem o legado da documentação pedagógica, poderiam não ser mais ouvidas em narrativas do futuro. Basta que nos lembremos, mais uma vez, das fotos da sala de aula do IECC. Onde está a voz de Dona Iracema? Ela teria escolhido essas imagens para falar sobre seu trabalho? Não podemos ouvir seu ponto de vista; só ver a representação de seu pequeno corpo em salas masculinas ou mistas com carteiras enfileiradas.

Tendo em vista a ressignificação e a continuidade de uma história de silenciamentos, será possível vislumbrar, ao longo do próximo capítulo, a narrativa autobiográfica documentada que não aspira apenas à apresentação de resultados sobre a inserção curricular do francês em uma escola. Interpretar e refletir sobre as histórias contadas por meio dos relatos, anotações, fotos e atividades implicará não apenas a aqui almejada conexão com o passado, mas também a projeção da resistência em novos cenários possíveis para o ensino-aprendizagem de línguas no Brasil:

A interpretação e a reflexão tornam-se aspectos fundamentais da documentação, vistas não somente em retrospectiva, mas também projetadas para a construção de novos contextos de aprendizagem. A documentação não se limita, então, a tornar visível o que já existe, mas faz as coisas existirem porque as torna visíveis, portanto, possíveis. (REGGIO CHILDREN, 2014)

Assim, por meio dessa tomada de posição, resistir, em tempos de retrocesso, será projetar, para além da para visibilidade, a possibilidade de “construção de novos contextos de aprendizagem” (REGGIO CHILDREN, 2014)

3. Os corpos pedagógicos entre a documentação, a visibilidade, a existência e a resistência

Neste capítulo, passo em revista a documentação pedagógica referente ao processo de inserção da língua francesa como componente curricular em uma escola da rede privada de ensino da região metropolitana de São Paulo-SP. Como já mencionei alhures, o período em análise corresponde a 20 (vinte) aulas de 45 (quarenta e cinco minutos) cada, que ocorreram entre 31/01 e 26/06/2018, com crianças de 10 e 11 anos, cursando o 6º ano do Ensino Fundamental II.

Além dos diários de aula redigidos por mim à luz de Miguel Zabala (2004), discuto registros escritos e fotográficos produzidos por uma professora observadora que me acompanhou durante cinco aulas do final daquele primeiro semestre letivo: 15/05, 22/05, 29/05 05/06 e 19/06/2018. A observação por outra docente, processo discutido por Lella Gandini (2016), ocorreu graças à parceria com uma colega da área de Artes da comunidade escolar.

Como já pude observar nos capítulos anteriores, a oportunidade de vivenciar tal experiência apresentava-se como inesperada em contexto de retrocessos e de utilitarismo neoliberal no campo educacional brasileiro. A série histórica também nos informava que iniciativas para o fomento do plurilinguismo a partir da educação básica são permanentemente aniquiladas por leis, medidas provisórias, parâmetros e, mais recentemente, por bases curriculares a serviço de interesses e das intervenções do mercado financeiro sobre a formação das crianças e adolescentes, sobretudo as oriundas da classe trabalhadora. Embora o público com o qual interagiria fosse em parte semelhante àqueles poucos admitidos nas escolas públicas da década de 1960, estava ciente sobre a inaceitação de um componente curricular considerado, nos idos de 2017, pouco relevante para as famílias da classe média da região metropolitana de São Paulo.

Assim, a fissura no horizonte de expectativas de mães e pais preocupados com a falta de aproveitamento de 45 minutos semanais da escola de seus filhos trazia dilemas e desafios instigantes para meus diários que representavam, não apenas o registro dessas contradições, mas também meu empoderamento como professora-pesquisadora-narradora nesse cenário. Pouco a pouco, essas narrativas autobiográficas documentadas, ao lado de outros registros constituídos dessa interação no presente, começam a tornar visível a necessidade de ressignificar constantemente o envolvimento de corpos pedagógicos em outra língua estrangeira.

Semanalmente, documentar para resistir e para fazer lembrar torna-se necessidade de todos os corpos engajados nesse processo, conforme será possível observar por meio da apresentação e da discussão cronológica dos diários, cujo conteúdo integral está

disponível no apêndice VI. Na análise que segue, eles foram gradativamente acompanhados por fotos de cenas, de ilustrações e de atividades escritas desenvolvidas durante um semestre de aulas de língua francesa no currículo de uma escola.

Vale reiterar que a divulgação dos registros foi devidamente autorizada pelos responsáveis das crianças envolvidas, conforme já mencionei no capítulo 2. Para preservar a identidade dos protagonistas do cenário de ensino-aprendizagem em breve visível aos olhos de todas as leitoras e de todos os leitores deste trabalho, foi realizada a escolha de pseudônimos – nomes próprios de A a Z, atribuídos nessa ordem à medida que cada aluna e cada aluno ocupa seu lugar nas minhas narrativas, bem como nas anotações e no relatório da professora observadora.

Antes ainda de iniciar tal empreitada, devo ressaltar que, em todos os registros, o foco narrativo em primeira pessoa deverá prevalecer. Assumir tal lugar na narrativa foi crucial: além da visibilidade sobre as minhas escolhas como professora perante o desafio da inserção da língua francesa em um currículo escolar, narrar trouxe-me a denúncia sobre a necessidade do autoconhecimento, da mudança e do empoderamento professoral naquela escola e neste tempo:

A narrativa é uma denúncia do que se é, do que se pretende ser. E esse contar, que pode significar para o outro o que não é para mim, impregna, transforma. Narrativa também é poder, porque no momento que eu narro eu me sinto empoderada. É como se a minha pequenez professoral se esvaísse. É como se ao narrar eu pudesse ser ouvida e degustada, como um ser que é, que faz, que existe e que pretende, despretensiosamente. Quando a narrativa me conta, disso emana o prazer. Esse contar produz uma ação e gera uma diferença no encontro com o outro de mim (CHAUTZ, 2015, p. 159-160).

Sob o olhar da pesquisadora, a sala de aula com crianças foi para mim o microcosmo de vários espaços de velhas representações, nos quais outros corpos pedagógicos, notadamente os de professores de línguas estrangeiras, poderiam também nos contar diariamente seus novos saberes, por meio da escrita e da documentação pedagógica como recursos para o desenvolvimento de seu percurso de formação, reflexão, memória, visibilidade, existência e resistência em ciclos regressivos e permanente cíclicos em nosso campo.

3.1 Diários e documentação por uma professora-pesquisadora-narradora

Para fins de organização da apresentação dos registros, serão apreciados, neste subcapítulo, os diários de aula e a documentação pedagógica produzidos no contexto em

que eu ainda não era observada por outra docente. Trata-se de 13 (treze) encontros aos quais atribuo um título, seguido da data em que ocorreram. Assim como o fiz para evidenciar as vozes dos ex-alunos do IECC, a citação de excertos daquele diário será destacada por meio do uso de quadro e fonte distinta da utilizada no curso desta tese.

Como única voz docente presente, serão evidenciados os dilemas, as escolhas e as ressignificações por meio de um *eu* que documenta, para falar, sob ponto de vista subjetivo, sobre a ocupação do espaço escolar por todos os corpos pedagógicos (incluindo o meu), em cenário de ensino-aprendizagem de língua francesa como componente curricular.

3.1.1 *Feuilles blanches*

31 de janeiro de 2018

Era o primeiro dia de aula. Imaginando que não tivessem ainda o livro didático solicitado⁴⁹, preparei atividades de apresentação pessoal e de registro de palavras conhecidas em cartazes. Durante as reuniões de planejamento, havia tomado ciência de que teria em sala uma aluna com Transtorno do Espectro Autista (doravante TEA)⁵⁰ e uma professora auxiliar para ajudá-la na retomada da interação com a turma no início do novo ano letivo. Soube que a menina, a quem atribuo doravante o pseudônimo Ana, tinha pânico de balões e, antes de entrar em sala, procurei verificar com essa colega se uma pequena bola em forma de *emoji* poderia criar algum problema. Confirmado o acerto da escolha do suporte para nossa interação, fui confiante ao encontro do grupo.

Ao chegar à soleira da porta de vidro, deparei-me com uma turma enfileirada, disposição que me chocou por não ser aquela que idealizava para atuação no novo contexto de ensino-aprendizagem de FLE. As crianças tomavam todo o espaço da sala e, em suas carteiras, havia muitos materiais, dando a impressão de lotação máxima, com poucas possibilidades para atividades diferentes de uma aula expositiva. O tempo da aula também me pareceu exíguo: 45 minutos. Estava diante de 18 alunos sentados, em fileiras,

⁴⁹ Conforme explicito no capítulo 2, a escola solicitou a adoção de um livro didático de língua francesa e, depois de pesquisas no mercado editorial, indiquei o título **Nouveau Pixel** (FAVRET, 2016), cujas páginas serão aqui parcialmente digitalizadas para o detalhamento de atividades que foram desenvolvidas, tendo como base orientações e imagens dessa publicação.

⁵⁰ Nomenclatura adequada para esse transtorno, conforme preconiza a Associação Americana de Psiquiatria (doravante APA): “O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 31).

voltados para o quadro branco. As crianças estavam bastante agitadas, com caixas de materiais que seus pais haviam encaminhado para a escola.

O espaço e o tempo já começavam a atuar sobremaneira em minha autoavaliação daquela experiência: a relação entre esses dois elementos da narrativa apontava a possibilidade de “erro” que se pautava em concepções e contextos de ensino-aprendizagem completamente distintos do processo de inserção dessa língua como disciplina escolar:

A possibilidade de uso da bolinha foi confirmada, apesar de não ter feito todo o sucesso que eu imaginava. Não tive tempo de organizar as carteiras e as crianças estavam enfileiradas, enfim, via-me cometendo um erro imperdoável para uma professora de língua estrangeira. (**Diário de aula** de 31/01/2018)

Imersa nessa frustração a respeito da falta de previsão sobre a preparação do ambiente, não pude reconhecer, naquele momento, o que aqueles pequenos corpos barulhentos queriam me dizer na ocupação do espaço sala de aula. Em uma de suas carteiras, avistei, ao entrar, uma miniatura cor de rosa da *Tour Eiffel*; em outras, cadernos da personagem *Lady Bug*⁵¹ em Paris ou do time francês *Paris Saint-Germain*⁵². Representações sobre o francês: esse foi meu primeiro julgamento a respeito da situação, supondo que sabiam apenas isso sobre a França. Hoje eu compreendo que aquela era a melhor forma por eles encontrada para me dar as boas-vindas, algo que minha frustração não me deixou ver de saída.

As atitudes e falas do grupo neste primeiro encontro em tudo demonstravam alguma curiosidade sobre o que seria realizado em nova etapa de sua vida escolar, da qual sairia de cena o italiano do Ensino Fundamental I para dar lugar a outra língua, no Fundamental II. Algumas indagações apresentadas pelas crianças naquele momento pareciam improváveis para mim, tais como a possibilidade de que eu fosse francesa. Para além da curiosidade pautada no fato de que teriam uma professora de nacionalidade peruana nas aulas de espanhol, todo aquele *frisson* definitivamente poderia representar sinais de acolhimento, a despeito das críticas feitas pelos pais sobre a proposta ousada da escola de introdução do francês. A demonstração de identificação com a palavra Pixel⁵³,

⁵¹ Jovem personagem feminina de desenho animado infantil que, diante de emergências, incorpora poderes, tais como a capacidade de voar como um inseto, para supostamente salvar vidas em Paris. O nome da série na qual é protagonista é *Miraculous: as aventuras de Ladybug* (título em português), e seu criador é o francês Thomas Astruc (1975-).

⁵² Time profissional da França, com sede em Paris.

⁵³ Para uma geração “interconectada” (MIRANDA-PAULO, 2018), ousar aventar que a palavra pixel no título do livro possivelmente entusiasmava a turma pela expectativa de que o material integraria seus interesses por tecnologia.

que consta do título do livro escolhido para as aulas, também poderia representar um gesto de acolhimento por parte da turma:

Até aqui, dois elementos pareciam não entrar em acordo: minha postura e a curiosidade deles. Queriam falar todos ao mesmo tempo e eu disputava o turno de fala com eles para contar como seria nosso curso. Quando perguntei se tinham adquirido o livro indicado na lista de material, a maioria gritou, em bom acento brasileiro, “sim, o Pixel!” – esse é o título do livro que resolvi adotar de última hora, por uma recomendação da representante da CLE International. (**Diário de aula** de 31/01/2018)

De imediato, não fui capaz de vislumbrar essa forma ruidosa de acolher e, ansiosa, só pensei em executar exatamente o que tinha planejado, embora já houvesse o inesperado diante de mim: uma configuração espacial impensável para a interação desejada. E eu só tinha 45 minutos.

Todas as minhas expectativas tinham como esteio aquelas experiências mais recentes vivenciadas em Centros de Estudos de Línguas, por exemplo, com adolescentes com idades entre 14 e 18 anos. A confiança sobre a autonomia docente que pensava ter adquirido nessas vivências com alunos de realidades tão precárias foi logo colocada em xeque: sentia-me ameaçada com a presença da auxiliar designada para acompanhar Ana; era como se tivesse em sala um representante que tentasse falar por essa menina. Sentia-me ameaçada pelo grupo de crianças que, com qualquer descuido de minha parte, cairia

(...) numa conversa que desviaria o foco dos meus propósitos para míseros 45 minutos” (**Diário de aula**, 31/01/2018, parágrafo 6)

Como se não bastasse tal insegurança, tinha de interagir com aquele corpo adulto e seus julgamentos sobre minhas atitudes e palavras:

Quando definitivamente passei à conversa sobre o que resolvi chamar de pacto de nossas aulas, percebi que, além da disposição das carteiras enfileiradas, teria de enfrentar outro desconforto: justamente a presença constante daquela professora auxiliar que ali permanecia para acompanhar (...) [Ana]. (...) Foi assim que, subitamente, estava escrevendo na lousa o que era importante para nosso pacto em sala: 1) cahier et livre en classe (fiz um desenho para cada uma dessas palavras, aproveitando a referência ao Pixel); 2) devoirs (sim, eu usei essa palavra para lição de casa). A auxiliar perguntou com espanto o que significava “devoirs”. Certamente, pensei, a escolha lexical não fora apropriada para uma escola construtivista. Nesse momento, comecei a me preocupar sobre essa presença e sobre o monitoramento que poderia haver sobre meu trabalho em sala. Procurei terminar a discussão sobre o pacto, alertando que o mais importante era que todos nós pudéssemos nos divertir aprendendo a língua francesa e lembro-me de ter escrito em caixa alta no quadro: “Il faut s’amuser”. (**Diário de aula**, 31/01/2018)

Para além do incômodo com a colega presente em sala, ao ler esses registros após considerável distanciamento temporal, pude me ver nitidamente antagônica: uma professora que, de saída, dizia aos alunos “*il faut s’amuser*”, mas, ao final da aula, se

(...) sentia séria demais, velha demais, acadêmica e sem paciência demais (...) (**Diário de aula**, 31/01/2018).

O corpo pedagógico de professora, assustada com o tamanho e com o barulho das crianças, incomodada com a disposição das carteiras na sala e com a presença de outra profissional naquele cenário, parecia não caber em um espaço que ainda precisaria ser ocupado para diminuir a distância entre nós.

Apesar da crescente insatisfação com o cenário dessa primeira aula, era necessário concluir a sua composição. Apresentei a proposta de escrita de palavras conhecidas por eles em francês que deveriam ser registradas em cartazes, distribuídos em 5 (cinco) grupos. Começa aqui o *flashback* das experiências passadas que me levou inicialmente a duvidar sobre a pertinência e adequação das atividades preparadas para aquela faixa etária em meu novo desafio:

Em todo o caso, segui com a primeira atividade preparada: entreguei uma folha tamanho A3 e canetões para 05 (cinco) grupos que deveriam registrar ao menos 05 (cinco) palavras já conhecidas por eles em francês. Procurei explicar que [eles] não eram uma “*feuille blanche*” e descobririam isso ao registrarem seus conhecimentos. Percebi que a ousadia de lhes entregar o material para a escrita deixou alguns grupos inseguros quanto à grafia das palavras em francês e lembrei-me de que, com grupos de jovens universitários, já propusera essa atividade, tendo a professora como escriba na lousa. (**Diário de aula**, 31/01/2018)

A reflexão sobre uma instrução comparada a outras proferidas em cenários distintos é inevitável para a constituição desta docente que desconhecia, àquela altura, ter iniciado novo ciclo de seu percurso formativo e profissional. Assim como os meus novos alunos, eu não era uma folha em branco; deveria, entretanto, colocar-me na posição de uma professora que compartilhava com eles desse momento de conciliação e de descoberta de novos saberes, em nossa experiência com a língua francesa inserida no currículo daquela escola. Tal movimento me remete a uma reflexão sempre necessária de Paulo Freire sobre a relação entre educador e educando quando, em sua interação, não se contrapõem e tampouco se limitam à concepção bancária de educação:

(...) A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique a superação da contradição

educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2017, p. 82)

Todos os interesses do mercado neoliberal discutidos no capítulo 2 levam-me a não acreditar que o projeto de educação libertadora se desenvolva plenamente em uma escola privada. Partia desse princípio e das pressões sofridas como professora no contexto do utilitarismo da escola onde passava a atuar, para julgar que as contradições entre mim e aqueles educandos não poderiam ser superadas por completo. Nenhuma criança deve ser responsabilizada por tal questão, no entanto, as da classe trabalhadora são as primeiras a serem excluídas quando se mantém uma rede à parte que priva o acesso à educação de qualidade a todas e a todos, naturalizando as limitações sobre a diversidade curricular, na prática, apenas aos alunos e às alunas da escola pública.

As expectativas das famílias compradoras de um serviço, bem como as de mantenedores dos estabelecimentos de ensino particulares, gestores de um negócio e de contratos trabalhistas, colocam-nos diante dessa impossibilidade de superação daquela contradição entre educador-educando preconizada por Paulo Freire (2017). Nesse cenário, estarão sempre presentes os anseios da educação bancária, por meio das cobranças da gestão escolar quando os pagadores de anuidades questionam: o que estão aprendendo meus filhos? Aprendem mais que na escola concorrente? Por que aprender a língua francesa? Por que tantas línguas nesse colégio? Não seria apenas o inglês importante? Por que outra língua deveria estar no currículo se o mercado aponta que é indispensável estudar, obrigatoriamente, a língua inglesa?

Fui avisada sobre esses questionamentos quando convidada a assumir o papel de primeira professora de francês naquela escola que ousou introduzir esse idioma como disciplina em seu currículo do Ensino Fundamental II. A resistência prévia por parte das famílias passou a constituir minhas reflexões e meu discurso como educadora desde a preparação das aulas até a autoavaliação de minhas práticas. Nesse momento inicial, eu tecia perguntas, tais como: “isso prova que o francês merece estar nesse currículo?”. Tal questionamento aparecia em meus diálogos com os alunos: “viram como o francês é importante?” Ou, ainda, “viram como vocês sabiam algo dessa língua?”.

Naquela atividade referente à apresentação de seu repertório, esta última questão vem à tona com a minha reafirmação às crianças de que não eram uma folha em branco. Desse modo, ainda que vacilantes pela falta de referências, escreveram as palavras do melhor jeito delas e ocuparam, antes de mim, a reciprocidade dos lugares de que necessitávamos ocupar para o estreitamento de nossas relações:

Imagem 17: Repertório prévio de língua francesa do 6º ano (exemplo 1)

Fonte: Cartaz de alunos.

Imagem 18: Repertório prévio de língua francesa do 6º ano (exemplo 2)

Fonte: Cartaz de alunos.

Nesses cartazes, o time de futebol estampado na capa do caderno reapareceu ao lado do nome da competição francesa *Mathématiques sans frontières* que, em breve, seria apresentada como um desafio para as crianças, em trabalho desenvolvido a partir das aulas de Matemática⁵⁴. Configurava-se o encontro dos próprios interesses com a língua francesa nessas produções iniciais, por meio das quais já eram evidenciados elementos convidativos para a ressignificação que fosse possível da contradição entre mim e elas. Assim, como não seria possível superá-la a partir do lugar em que nos encontrávamos, aquelas educandas e aqueles educandos estavam me ensinando a tentar, ao menos, ressignificá-la.

⁵⁴ A escola se envolve anualmente na competição intitulada “(...) Olimpíada Internacional Matemática sem Fronteiras (MSF), uma seção brasileira do evento *Mathématiques sans Frontières*, criado em 1990 (...), organizado pela Association Mathématiques sans Frontières, com sede em Strasbourg, Alsácia, França”. Disponível em: <<http://matematicasemfronteiras.org/quemsomos.htm>> Acesso em: 31 mai. 2019.

3.1.2 Être-là

06 de fevereiro de 2018

No diário referente à segunda aula com as crianças, ainda era evidente a reiterada referência à disposição do mobiliário, à posição das crianças, à minha postura, à presença da auxiliar e à configuração dos equipamentos tecnológicos, traduzidos literalmente como parafernálias com as quais nem sempre conseguia lidar com sucesso para o seu devido funcionamento:

Como ainda não dominava o uso da Smart TV, que em casa somente meu filho de 8 anos é capaz de operar com sucesso, levei meu computador para ser utilizado com um cabo HDMI. Foi um objeto a mais para aquela cena, mais um elemento que não cabia naquela sala pequena, com 18 (dezoito) alunos barulhentos, com suas respectivas carteiras e cadeiras. Pedi à assistente que me ajudasse a mover o mobiliário e ela me disse que eu perderia a aula toda com isso. Nesse momento, comparei uma orientação da direção sobre a necessidade de modificar constantemente o mobiliário da sala, para ampliar as possibilidades de interação professor-aluno, àquele comentário desencorajador da minha colega. De fato, para alguém que tivesse apenas 45 (quarenta e cinco) minutos, talvez não fosse prudente essa possibilidade. Ela, enfim, ajudou-me a ligar toda a parafernália para que meu vídeo fosse exibido. Os alunos estavam alvoroçados. (Diário de aula de **06/02/2018**)

Nesse excerto, reside toda a tensão dos nossos primeiros encontros. A realidade da sala estava em confronto com as constantes preocupações referentes às crenças sobre a melhor configuração para o ensino de línguas, reiteradas ainda por uma orientação que dizia respeito, pelo menos no plano do discurso, à concepção da escola. Desde o planejamento do início do ano letivo, a direção reiterava a todos os professores a necessidade de prepararmos nossas aulas tendo em vista a possibilidade de movimentarmos o mobiliário. Quando a auxiliar apontou a limitação temporal, em parte também imposta pelas exíguas condições espaciais para tal movimentação, deparei-me com nova contradição.

Nada daquele espaço me falava sobre as minhas experiências anteriores como professora de francês, tampouco sobre as expectativas bastante elevadas que tinha naquela instituição. A verdade é que não possuía ainda informações suficientes para compreender as limitações impostas no território recém-ocupado por aquele 6º ano. O corpo pedagógico adicional ali colocado para a garantia legal da adaptação de Ana⁵⁵

⁵⁵Referência ao direito previsto pela lei 12764/2012, especificamente em seu artigo terceiro: “3º São direitos da pessoa com transtorno autista: (...) *Parágrafo único.* Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular (...) terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012).

desafiava a mim, como mais um elemento do cenário a ser enfrentado e, aos alunos, como mais um adulto para falar por eles sobre o tempo e o espaço que deveriam perder ou ganhar para o aproveitamento das atividades.

Além de toda a tensão que os objetos e os corpos geram sobre o espaço dessas narrativas, há ainda a reminiscência sobre outros cenários que constituíram esta professora-pesquisadora-narradora. Ao exibir um vídeo do portal *Enseigner le français avec TV5 Monde* (BONJOUR, 2016), o qual retratava um dia em uma escola de Clermond-Ferrand com crianças da mesma idade de meus novos alunos, minhas lembranças instalaram, entre nós, outro ambiente de ensino-aprendizagem de línguas:

Quando exibi o vídeo, percebi que houve certa curiosidade entre eles, mas não o suficiente para que evitassem as conversas paralelas e, imediatamente, veio-me à lembrança a reação de meus ex-alunos do Centro de Estudos de Línguas (CEL), do Estado de São Paulo, quando realizavam essa mesma atividade. Para esses adolescentes da escola pública, a realidade apresentada naquelas imagens era diferente, quase idealizada frente ao ambiente escolar ao qual se submetiam diariamente. Para além disso, inevitavelmente pensei: as crianças da escola particular não veem muita diferença entre sua condição privilegiada de crianças brancas e aquela apresentada no vídeo. Olhei para a sala e me dei conta de que apenas uma delas era negra. Senti uma culpa enorme por ter deixado meus alunos da escola pública e uma vontade de sair correndo daquela sala. (**Diário de aula** de 06/02/2018)

Tal registro ilustra o quanto essas passagens da memória sobre as experiências docentes são inevitáveis no curso de nossa profissão. Mesmo em contextos diversos, podemos nos remeter a outros lugares em que fomos professores de outros grupos. De todos os espaços restam lembranças, mas, de alguns, principalmente quando nos falamos de nossa história e de nossas convicções como professores, são mais recorrentes as representações acerca do já vivido.

Passados esses momentos de *flashback*, era necessário avançar. No site da TV5 Monde, à proposta do vídeo ao qual assistiram estava relacionada uma ficha de atividades intitulada “Bonjour!” e preparada pelo Cavilam - Alliance Française (EMILE, 2016). Para iniciar a sequência didática, havia a proposta de adivinhar, por meio de codificação numérica do alfabeto, quais eram as mensagens ditas por um monstro:

Imagem 19: Atividade 1 (Ficha “Bonjour!”)

Fonte: Emile (2016).

Não havia notado, apesar de já ter aplicado a atividade anteriormente no CEL, que poderiam valer-se de um aplicativo leitor de *QR Code* para resolver a questão. Teria sido interessante solicitar que retirassem alguns *smartphones* da mochila para conferirem, em grupo, as suas respostas. Como não me atentei para a destreza com que utilizariam tal recurso tecnológico, empenhei-me em escrever o alfabeto na lousa e a ele relacionar os números em ordem crescente. Quando concluí essa ação, alguns já tinham descoberto todos os vocábulos:

(...) Alguns foram mais rápidos que eu e desvendaram as palavras “bonjour”, “coucou”, “salut”. Antes que todos comessem a se dispersar, expliquei que cada uma delas poderia ser utilizada em contextos específicos”. (Diário de aula de 06/02/2018)

Na atividade seguinte, deveriam ouvir toda a sequência do vídeo e assinalar na folha quantas vezes identificavam cada expressão.

Imagem 20: Atividade 2 (Ficha “Bonjour!”)

→ **Activité 2 : combien de fois est-ce que tu entends chaque mot ?**

Mot	Nombre de fois
	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10
	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Fonte: Emile (2016).

Assistiram ao vídeo mais uma vez e, quando passei à verificação dos resultados, notei que o meu incômodo com a presença da assistente não se limitaria ao que dizia respeito às suas intervenções sobre tempo hábil ou não para mover carteiras, mas também às suas opiniões acerca das melhores respostas às atividades. Esse momento, como tantos outros que se relacionavam à autoavaliação sobre minha atuação como professora de uma disciplina que precisava ser *útil*, foi registrado no diário:

Quando fomos verificar a quantidade [de expressões ditas no vídeo], entre o meu gabarito seguro de professora e a resposta de três alunas, reforçada pela assistente (que se propôs a fazer a atividade naquele dia), houve uma diferença. Elas diziam ter ouvido um “bonjour” no fundo de uma conversa. Isso me irritou profundamente e, em vez de perder mais tempo para reexibir o vídeo, acatei a opinião delas. A sensação de perda completa do rumo foi inevitável. (**Diário de aula** de 06/02/2018)

As reflexões sobre tal descompasso entre mim e essa colega não poderiam durar muito. A limitação temporal atuava significativamente sobre a espacial: sempre era tempo de estar atento à próxima atitude das crianças com relação a essas variáveis. Antecedendo a aula de Educação Física, os minutos finais de nossas interações estavam invariavelmente comprometidos pela dualidade dentro *versus* fora, como é possível observar quando é relatada a tentativa de apresentar instruções para o acompanhamento de uma atividade sobre cumprimentos e saudações relacionada ao vídeo da TV5. A turma deveria registrar, por meio de expressões relacionadas aos gestos utilizados para saudação pessoal, a maneira como cumprimentavam seus amigos no dia a dia: *serrer la main, faire un signe de la main, taper dans la main, faire la bise*:

Imagem 21: Atividade 3 (Ficha “Bonjour!”)

JE COMPRENDS

→ **Activité 3: comment dire «bonjour»?** Recopie la bonne expression sous chaque image et réponds.

1.	2.	3.	4.

Moi, pour dire «bonjour» à mes copains ou à mes copines, je.....

Pour t'aider:
Je serre... / Je fais... / Je tape...

Fonte: Emile (2016).

Como os verbos das expressões que utilizariam foram registrados no modo infinitivo,

“(...) apresentei exemplos com o verbo conjugado, mas, a essa altura, uma parte já estava em pé para ir até a quadra que fica em outro prédio, o que lhes rende ainda um passeio pela rua”. (Diário de aula de 06/02/2018)

Esse desejo pela rua, por sair, representava para mim o anseio de ausentar-se de um espaço em que eu já estava completamente ausente. Os indícios de que não estava inteira naquele lugar podem ser sugeridos pela manifestação de incompreensão e de incômodo, especialmente de Ana, com relação a atividades não concluídas durante essa aula:

Alguns alunos apontaram que não compreenderam e eu fui até a carteira para auxiliá-los antes de sua saída. (...) [Ana] veio ao meu encontro, mostrando que eu não havia concluído as atividades da folha. Sim, havia ainda um quadro para completar e eu lhe expliquei que retomariamos isso após o Carnaval. Eu entendi naquele momento o quanto significava não concluir algo para ela. Estava incomodada, insatisfeita e procurei acalmá-la. (Diário de aula de 06/02/2018, parágrafo 21)

A reflexão sobre essa experiência hoje me faz compreender que deveria levar em conta, para além das preocupações com especificidades da faixa etária com a qual estava

trabalhando, a presença e as necessidades dessa aluna em sala. Sua reação ao perceber que eu não concluiria todas as propostas apresentadas naquela folha (de fato, nela ainda havia três atividades previstas para a aula subsequente) apontava para mim um dos padrões de comportamento importantes para o diagnóstico de TEA, sobretudo no que se refere a rotinas e mudanças:

Adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento podem ser manifestados por resistência a mudanças (p. ex., sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas, como embalagem de um alimento favorito; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento) ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., perguntas repetitivas, percorrer um perímetro). (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 54)

Ao ignorar tais particularidades, via-me, desde aquele momento, sem conseguir dar respostas que fizessem sentido a Ana. Para além disso, à medida em que me recusava a ocupar o lugar das relações entre mim, essa aluna e a turma como um todo, a tensão entre o *lá* e o *aqui* começava a se fazer evidente no plano do discurso. Tal dicotomia pode ser observada no excerto abaixo, em que a memória dos melhores momentos vividos se relaciona ao campo semântico do espaço, por meio da palavra ambiente. Com essa sinonímia, minhas manifestações discursivas opõem experiências até então consideradas equivocadas com crianças deste lugar às supostamente melhores e refeitas por meio de lembranças sobre alunos de alhures:

(...) Quando finalmente todos desceram, fiquei sozinha naquela sala e, ao recolher meu computador, sentia que aquele era mais um dia de não contentamento com o trabalho realizado. Pensei também sobre como não me identificava com crianças daquele ambiente, sobre como aquela assistente me incomodava e sobre como seria difícil superar as saudades de meus alunos da escola pública. (**Diário de aula** de 06/02/2018)

Ao reconhecer-me como um corpo pedagógico diante da dualidade entre estar *aí* (fora desta sala) e estar *aqui* (dentro desta sala), procurei compreender a natureza de um possível desequilíbrio na minha atuação, a partir das seguintes considerações de Gaston Bachelard (2008):

Onde está o peso maior do *estar-aí*, no *estar* ou no *aí*? No *aí* - que seria melhor chamar de *aqui* - é necessário em primeira instância procurar o meu ser? Ou então, no meu ser vou encontrar primeiro a certeza de minha fixação num *aí*? Seja como for, um dos termos sempre enfraquece o outro. Por vezes o *aí* é dito com tal energia que a fixação geométrica resume brutalmente os aspectos ontológicos dos problemas. (...) Na tonalidade da língua francesa, o *aí* é tão enérgico que designar o ser por um *estar-aí* é como apontar energicamente o

dedo indicador, colocando o ser íntimo num lugar exteriorizado. (BACHELARD, 2008, p. 217)

Esse dilema se manifesta não só no plano da minha memória sobre outro lugar, mas também na possibilidade concreta de ocupar, no *aí* daquela sala de aula, o espaço disponível que não dialogava com a necessidade de acolher devidamente todos os corpos em interação. Isso implicaria, entretanto, compreender o sentido de “*être-là*”, para além da metalinguagem da situação de ensino-aprendizagem de francês em que nos encontrávamos:

(...) É preciso refletir duplamente (...) antes de falar, em francês, do *être-là* (*estar aí*). Fechado no ser, sempre há de ser necessário sair dele. Apenas saído do ser, sempre há de ser preciso voltar a ele. Assim, no ser, tudo é circuito, tudo é rodeio, retorno, discurso, tudo é rosário de permanências, tudo é refrão de estrofes sem fim. E que espiral é o homem! Nessa espiral, quantos dinamismos que se invertem! Já não sabemos imediatamente se corremos para o centro ou se nos evadimos. (BACHELARD, 2008, p. 217)

Como ainda me encontrava fechada em meu ser, o incômodo sobre não me sentir plenamente *dentro* da sala poderia representar a culpa pessoal pela permanente fuga do *aí* em busca de lembranças de alhures. Não compreendia, nesse momento, que a necessidade de saída do ser implicaria o retorno a ele, como na metáfora do espiral apresentada por Bachelard (2008). Ao seguir registrando, pude notar, mais adiante, que em algum momento a volta se completaria.

3.1.3 *Et je fais un signe de la main*

20 de fevereiro de 2018

Novo desafio relacionado à disposição da sala aparece no terceiro encontro. O ambiente apresentava-se modificado naquele dia, exigindo movimentação do mobiliário para a realização da atividade programada. A falta de cálculo dessa ação foi imediatamente notada e colocou em evidência o discurso sobre o “erro” da exclusão de um aluno na nova configuração:

A sala que antes se concentrava virada para a televisão, agora estava disposta em outra direção, o que exigiu a adequação do espaço e, desse modo, afastamos todas as carteiras em um canto, de modo que tivessem condições de enxergar com um certo distanciamento. Um aluno não coube nessa disposição e ficou sozinho na última carteira. Erro imperdoável. Ele estava disperso e não disposto a trabalhar. (**Diário de aula** de 20/02/2018)

A insegurança e a insatisfação com essa situação traziam ainda à tona o fluxo de pensamento desta professora-pesquisadora-narradora que se vê diante de um erro passível de ser avaliado por outros personagens da escola:

Além disso, pesava sobre mim a lembrança de que ele era filho da professora de inglês dos meus filhos, uma excelente profissional que, ao me encontrar um dia na escola, ofereceu uma ajuda, caso eu precisasse. Claro que eu pensei “o filho já deve ter comentado quão estranha é essa aula de francês”. Coloquei o aluno isolado em um grupo (...). Com a disposição à que chegamos, indiquei a última atividade da folha. (**Diário de aula** de 20/02/2018)

Depois de realizada essa conformação espacial, tratei de retomar as atividades referentes à sequência didática sobre o vídeo “Bonjour!”, da *TV5 Monde*, contando que tivessem ainda, entre seus materiais, a folha havia muito tempo entregue – afinal,

O Carnaval nos afastou durante duas semanas (**Diário de aula** de 20/02/2018).

Em minha narrativa, a percepção de que não compreendiam minhas instruções, a despeito das estratégias mencionadas, era ratificada pelo julgamento sobre o desinteresse da turma:

Eu colocava o quadro sobre a televisão, procurava dar exemplos, mas estavam já visivelmente desinteressados. Alguns, ardilosamente, copiavam as respostas que estavam na minha folha apresentada como exemplo. (...) Discuti uma das respostas com eles como exemplo do que esperava como resposta e reexibi o vídeo. Sugeri nova discussão entre os pares e, em seguida, corrigimos com todo o grupo. Não estavam muito satisfeitos de sua compreensão ainda e, por isso, era visível que o faziam apenas para preencher rapidamente o quadro. (**Diário de aula** de 20/02/2018)

Segue abaixo um exemplar dessa atividade que pode ilustrar a preocupação da turma, naquele momento, com relação ao preenchimento rápido do quadro com as respostas adequadas, apontando, inclusive, um sinal de “certo” na sua correção definitiva:

Imagem 22: Parte 1 da atividade 4 (Ficha “Bonjour!”), com respostas de aluno

→ Activité 4 : coche la bonne colonne et présente-toi !

Ils disent... / pour...	saluer	donner leur prénom	donner leur surnom	parler de leur école et de leur classe
Bonjour.	X ✓			
Coucou.	X ✓			
Je m'appelle Louis.		X ✓		
Je suis au collège Massillon.				X ✓
Je suis en 6 ^e C.				X ✓
Mes copains m'appellent Gaspacho.			X ✓	
Moi, c'est Milla.		X ✓		
Mon surnom, c'est « la licorne ».			X ✓	
Tu m'appelles aussi Éno.			X ✓	
Tu t'appelles aussi Alex.			X ✓	
Salut.	X ✓			

Fonte: Emile (2016).

É possível notar que o aluno tinha apagado a resposta da primeira coluna referente à linha “*Je suis en 6e. C*”. Ainda que o seu pragmatismo fosse evidente ao preencher rapidamente a atividade e a ela procurar atribuir um sinal de correção, observamos, no caso ilustrado, marcas de uma possível relação que teria aventado entre as palavras “*saluer*” e sala (ou série da sala em questão). Trata-se de uma hipótese que o estudante poderia ter fundamentado em aproximações entre a língua portuguesa e a língua francesa, a essa altura bem plausíveis para a turma. É relevante destacar que manifestações nesse sentido são pontuais, a despeito de minha suposição inicial acerca do potencial da turma para a realização de atividades relacionadas à intercompreensão das línguas românicas.

Antes de propor a etapa de apresentação pessoal solicitada na instrução da atividade, passei à correção da lição de casa apresentada em 06/02/2018, aula anterior, portanto, ao feriado do Carnaval que nos separou durante duas semanas:

Imagem 23: Atividade 3 (Ficha “Bonjour!”) com respostas de aluna

Fonte: Emile (2016).

Após verificar as folhas em cada carteira, fui à lousa para efetuar o registro escrito da correção dessa atividade, cuja dificuldade para compreensão já havia gerado polêmica no final da aula anterior. Realizada essa etapa, procurei dar vida àquela proposta de escrita que, por fim, resultava mecânica e de mera cópia para iniciantes, sem nenhuma margem à real produção de sentidos. Tendo em vista a inquietação que sentia com tal inadequação, procurei motivar o movimento entre a turma por meio ainda das imagens daquela folha: solicitei a voluntários que demonstrassem, dentre os gestos utilizados pelos adolescentes no vídeo, de quais aqui no Brasil a nossa turma poderia se valer para cumprimentar os colegas de sala. Como faltavam poucos minutos para o fim da aula, os alunos não estavam muito animados ainda para tal mobilização, porque ir para a aula de Educação Física a essa altura representava o movimento rumo ao espaço externo que, até então, realmente lhes interessava:

Embora solicitasse a expressão corporal para essa ilustração, a essa altura, faltando poucos minutos para a aula de Educação Física, nem todos estavam atentos e interessados em participar. (Diário de aula de 20/02/2018).

Encerrei como pude esse momento, solicitando a preparação, em casa, da atividade escrita de apresentação pessoal. Tratava-se, enfim, do item que nos faltava para

concluirmos a sequência didática “*Bonjour I*”, da sequência apresentada pela *TV5 Monde*. Mais uma vez, via-me orientando uma proposta de escrita para a qual eu julgava que tivessem poucos recursos para desenvolver. Além desse receio, pairava ainda sobre mim o temor de que as famílias cobrassem por não ter iniciado, àquela altura, o trabalho com o livro didático solicitado.

3.1.4 *Marchez, courez, tombez, levez-vous!*

27 de fevereiro de 2018

Diante de tantas cobranças que eu colocava diante de mim, sentia que era necessário reavaliar a motivação para as práticas com a turma e, a partir dessa constatação, mudanças eram mais que necessárias para a continuidade do percurso. Deveria concluir definitivamente a sequência didática da *TV5 Monde*, mas solicitei que deixassem as folhas nas carteiras, para que eu as recolhesse, ao final da aula, a fim de lhes dar uma devolutiva sobre aquela atividade de apresentação escrita realizada em casa. Desse quarto encontro, foi registrado, então, o que considero hoje o ponto de mutação de nossa relação:

Nesse dia, resolvi mudar tudo. Definitivamente começava a me cobrar a entrada no livro didático e a diversão que prometera aos alunos no primeiro dia de aula. Depois de compartilhar com minha orientadora Cristina as angústias que sentia dessa experiência, ela me encaminhou materiais relacionados a técnicas de teatro para o ensino-aprendizagem de francês. Resolvi considerá-las em minha preparação da aula para introdução da unidade 0, do livro **Nouveau Pixel**. A primeira preocupação que tive foi a de ter algum equipamento de som para realizar as atividades no ateliê de artes, um espaço coberto, mas sem fechamento. (**Diário de aula** de 20/02/2018)

As técnicas de teatro às quais me refiro nesse diário foram adaptadas do material preparado e disponibilizado pela equipe *Drameduction – Centre International de Théâtre Francophone en Pologne*. Trata-se de uma organização internacional fundada na cidade de Posnânia (Polônia), em 2011, que

(...) concebe, produz e dirige simultaneamente vários projetos em torno do teatro e da língua francesa na Polônia e, de forma mais abrangente, em todo o mundo. Tem por missão a promoção da aprendizagem do francês por meio do teatro e do teatro francófono contemporâneo. *Drameduction* fundou projetos pioneiros

sobre valores da francofonia tais como respeito pela diversidade cultural, pela abertura ao mundo e pela paz⁵⁶.

O grupo polonês elaborou o projeto *10 sur 10 pièces à jouer et à lire* que, além de propor formações presenciais e de divulgar a publicação de edições de peças escritas nessas ocasiões, disponibiliza exercícios teatrais para as aulas de FLE. Dentre esses exercícios, selecionei a ficha “Écouter et agir vite” (DRAMEDUCATION, 2019) e, como se tratava de uma atividade de movimento do corpo, escolhi o ateliê de artes da escola para esse encontro. Ter em vista um ambiente amplo e espaçoso para essa alteração de rota, de alguma forma, traduzia o desejo de desafiar a ocupação dos espaços ainda vazios entre nós. Quando apresentei a notícia de que nossa aula seria fora da sala, a alegria manifestada perante as outras turmas sinalizava a acolhida da proposta:

(...) Cheguei à sala e pedi que deixassem a folha da tarefa sobre as carteiras e levassem apenas o **Nouveau Pixel** e um lápis para o ateliê de artes. Estavam animados, uma alegria difícil de controlar perante as outras salas de aula. Descemos um pavimento e lá estávamos. (**Diário de aula** de 27/02/2018)

A euforia não foi ainda suficiente para que se sentissem à vontade e ocupassem imediatamente todos os espaços do ateliê. O relato sobre a insistência dos alunos em movimentar-se sempre próximos aos livros pode trazer à tona, no plano do discurso, não apenas uma descrição objetiva da experiência, mas também a metáfora do lugar ocupado por outro elemento controverso nesse cenário de ensino-aprendizagem: o livro didático.

Solicitei que fizessem um círculo, deixando os seus livros à frente. Com todos os alunos nessa disposição e em pé, expliquei uma das técnicas de aquecimento que Cristina me recomendara. Eles deveriam seguir as instruções que eu daria em francês: *marchez, courez, tombez, levez-vous*. Permiti que ocupassem o maior espaço possível no ateliê para essas ações, mas insistiam inicialmente em andar, correr, cair e levantar-se perto dos livros. (**Diário de aula** de 27/02/2018)

A coordenação, que observava a distância nossos movimentos, solicitou à auxiliar a captura de fotos sobre aquele momento. O primeiro registro torna visível uma turma que, inicialmente, limita a realização de seus movimentos ao círculo.

⁵⁶ Tradução nossa. Texto original em francês: Fondé en 2011 à Poznań, Drameduction - Centre International de Théâtre Francophone en Pologne est une organisation internationale qui conçoit, produit et réalise simultanément plusieurs projets autour du théâtre et de la langue française en Pologne, et plus largement dans le monde. Elle a pour mission la promotion de l'apprentissage du français à travers le théâtre et du théâtre contemporain francophone. Drameduction a fondé des projets pionniers sur les valeurs de la francophonie telles que le respect de la diversité culturelle, l'ouverture au monde et la paix. Disponível em: <<https://drameduction.jimdo.com/>> Acesso em: 6 jun. 2019.

Imagem 24: Turma em círculo 1: *Marchez!*

Fonte: Foto cedida pela escola.

Como é possível notar na próxima foto, a maior parte se entrega à atividade, embora ainda se concentre ao redor dos livros didáticos. Nos encontros anteriores, as crianças pareciam muito seguras para ocupar, com sua curiosidade ruidosa, o espaço da sala de aula quase invariavelmente restrito ao enfileiramento de seus corpos pedagógicos. Tal resistência inicial à livre ocupação da área externa poderia trazer à tona a memória de mecanismos de controle e de docilização dos corpos de que se valeram a igreja e o exército para a criação, entre os séculos XVII e XVIII, dos processos disciplinares, conforme nos aponta Michel Foucault (2014). Embora na história da humanidade não fosse nova a imposição de limites ao corpo, naquele período este ente passa a ser esquadrihado e dominado em função do tempo, espaço e movimento de suas operações:

Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? (...) Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso*

modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível de confiança da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. O objeto, em seguida, do controle: não, ou não mais, os elementos significativos do comportamento ou a linguagem do corpo, mas a economia, a eficácia dos movimentos, sua organização interna; a coação se faz mais sobre as forças que sobre os sinais; a única cerimônia que realmente importa é a do exercício. A modalidade, enfim: implica uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade, mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo como uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2014, p. 134-135)

Não se pode negar o legado desse enquadramento corporal que se perpetua sobre a noção de disciplina na escola. Na situação de ensino-aprendizagem vivenciada por mim e por aquelas crianças, mesmo que a figura geométrica representativa de nossa interação não fosse exatamente o quadrado, os corpos levaram tempo para abandonar como referência a disposição dos livros didáticos no chão, utilizada por todos para manter o enfileiramento no círculo. A lembrança de que é preciso respeitar uma fila ao redor de seus pertences para andar, correr e cair não advém da recente experiência de corpos de alunos e de alunas emparedados: trata-se de um legado disciplinar *incorporado* ainda nos espaços setecentistas, particularmente, na escola desse tempo:

(...) principalmente depois de 1762, o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e a cada prova (...). As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois se projetam sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. (FOUCAULT, 2014, p. 144; 145)

Mediante esse lastro de memória, a instrução “*tombes*” cai literalmente como uma ordem do jogo à qual adere a maior parte da turma que se lança ao chão diante de seus materiais. Além de mim, permanecem em pé dois meninos que observam, em lugar delimitado na circunferência, a queda de seus colegas:

Imagem 25: Turma em círculo 2: *Tombez!*

Fonte: Foto cedida pela escola.

A recusa de ambos os garotos com relação a esse momento da atividade não se repete quando a orientação é “courez”. Lançam-se com vigor à corrida e à medida que todos se sentiam mais livres para ocupar o ateliê, há menor preocupação com o zelo excessivo pelos livros naquele espaço,

“(...) pisando até em alguns deles”. (**Diário de aula** de 27/02/2018).

Imagem 26: Turma em círculo 3: *Courez!*

Fonte: Foto cedida pela escola.

Embora seja notável o tímido avanço da turma com relação à ocupação dos espaços externos e à gradativa quebra do legado do enfileiramento, a dinâmica é desestabilizada, quase ao final, por um momento de tensão: Ana incomodou-se com a desordem dos materiais e correu para proteger os seus. Nessa ocasião, percebo que a minha interação com a auxiliar também se transformou, pois, mesmo não conseguindo recobrar totalmente a tranquilidade daquela criança, passamos a nos apoiar na mediação desse conflito:

A auxiliar me ajudou a mediar essa situação e a fazê-la [Ana] retornar à atividade, mas a menina não se sentia mais à vontade. (**Diário de aula** de 27/02/2018).

Naquele momento, ignorava por completo a angústia dessa criança perante exercícios de movimento do corpo, desorganização do ambiente e de seus materiais. Faltava-me orientação e pesquisa sobre o seu diagnóstico que aponta, para além de

dificuldades de comunicação e interação social, certos padrões restritivos e repetitivos de comportamento, tais como:

Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). (...) Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos). (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 50)

Definitivamente não dispunha dessas informações até então, mas pude ao menos compreender a presença e o apoio da professora auxiliar naquele cenário. Além de efetuar os registros fotográficos referentes ao desenvolvimento da atividade até aquele momento, a profissional me ajudou a acalmar a criança e a deixá-la à vontade para não prosseguir o exercício que exigia mudança e desapego de configurações habituais de uma sala de aula.

A despeito de minha frustração pela falta de previsão sobre as necessidades específicas de uma aluna, a devolutiva da sala como um todo foi positiva, conforme pude apresentar no diário:

Conversamos sobre o que sentimos ao realizarmos essa atividade e eles diziam que foi “muito legal”, que não queriam ter aula em sala nunca mais (**Diário de aula**, de 27/02/2018).

Talvez resida aqui o ponto alto daquela tensão dentro *versus* fora da sala de aula. Para a maioria daqueles alunos também representava um divisor de águas essa experiência que não se limitava ao enquadramento de seu espaço cotidiano, alterado, em geral, quando da sempre esperada aula de Educação Física. Este era, até então, o momento exclusivo de vivenciar experiências externas, inclusive de passeio pela rua da escola.

Quando todos já estavam sentados em círculo, além daquela avaliação positiva sobre o exercício de aquecimento, o que se nota no meu relato é a retomada da concentração da turma e a possibilidade de, enfim, iniciar o livro por meio do qual seria avaliada pelos pais a minha produtividade.

Imagem 27: Avaliação da atividade

Fonte: Foto cedida pela escola.

De fato, iniciar com o livro didático era urgente, pois seu título fora apresentado *a priori* aos pais como parte das regras do jogo. Além de prestar contas pelo material adquirido, nele estão presentes as representações que fazem sentido para o público alvo em questão. Assim como aqueles alunos se sentiam representados no vídeo da TV5 sobre a realidade de uma sala de aula de crianças brancas em Clermont-Ferrand, notei, em meu relato, a mesma familiaridade quando foram confrontados à apreciação da primeira atividade proposta na unidade 0 do material **Nouveau Pixel 1** (FAVRET, 2016). Tratava-se de uma verificação de repertório, por meio da associação de palavras a imagens da França, o referencial que traduzia, de saída, a escolha eurocêntrica dos editores.

Imagem 28: Reconhecimento de palavras em francês: explorando imagens e palavras

Fonte: Favret (2016).

O reconhecimento de um vocabulário de contexto tão específico me levou novamente a registrar uma observação sobre o recorte social a que se destina o livro didático de francês entre nós:

Ouvimos o áudio proposto pelo livro por meio do *Tectoy* dos meus filhos e repetimos, com expressividade, frases tais como “hummm... du camembert”, “hummm... du chocolat”. Estavam todos muito envolvidos na atividade, alguns falando de sua preferência pelo queijo *camembert*. De imediato, pensei que a identificação com esse tipo de produto não se repetiria na escola pública e que, de fato, os livros que utilizamos são para um recorte social muito específico. (Diário de aula de 27/02/2018)

Nesse momento da narrativa, novamente transporte-me a outro espaço em minhas reminiscências reflexivas, por meio da discussão sobre a produção de sentidos das atividades disponíveis para o ensino de FLE em realidades tão distintas do Brasil. Via-

me utilizando um livro que, como todas as produções editoriais disponíveis desse campo, circula entre educadores e educandos da rede pública e privada, naturalizando a homogeneização dos conteúdos e das representações europeias nessas duas esferas.

É verdade que, de um lado, é sinalizada, pontualmente, a presença da língua francesa fora da França, como será possível constatar mais adiante, quando da discussão sobre a presença de um mapa da francofonia na contracapa do material. De outro, além de não serem abordadas as circunstâncias históricas dessa presença, é realçada, por meio de imagens e vocabulário relacionados a monumentos e queijos franceses, por exemplo, o traçado da linha abissal que, conforme apontara Boaventura de Sousa Santos (2007), procura tornar inexistentes possibilidades de ver o mundo para além do pensamento colonizador ocidental:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2007, p. 71)

Para além do livro didático, questionamentos sobre a permanência de um discurso que silenciosamente reiterava a inexistência de um “outro lado da linha” seriam recorrentes em minhas considerações sobre todo o cenário de ensino-aprendizagem no qual me inseria (ou no qual era inserida como educadora). Após aquele momento de introspecção registrado no diário sobre *camembert* e *chocolat*, retomo a interação com a turma e noto que até mesmo a minha preparação para o desenvolvimento de outra atividade do material leva em conta o que poderia ou não fazer sentido naquele contexto. Confrontada ao desafio de lhes apresentar a diferença entre sons R [r], OU [u], OI [wa] e OI [wa] e U [y], não hesitei em trazer os objetos representados no livro para promover a associação entre eles e os fonemas a serem explorados:

Imagem 29: Atividade de reconhecimento de sons: R [r], U [y], OU [u] et OI [wa]

Fonte: Favret (2016).

Com exceção do cachorro, ícone que foi utilizado para ressaltar a associação entre o rosnar do animal e o fonema R [r], mantive todos os objetos apresentados pelo material para explorar aqueles sons:

Para o trabalho com a próxima página do livro, levei objetos que remetiam aos sons do francês a serem trabalhados na unidade 0. Para trabalhar o som do R [r], o livro indicava a figura de um cachorro rosnando. Ao preparar a aula, olhei os brinquedos das crianças e encontrei um boneco do Hulck do meu filho. Depois de ouvirmos e repetirmos o áudio proposto pelo livro, quando apresentava o personagem à turma, todos deveriam fazer o som indicado. Foi possível proceder da mesma forma para trabalhar os demais sons: uma bola da árvore de Natal (*boule*) para o som OU [u], uma pera (*poire*) especialmente comprada por meu marido na feira de domingo para OI [wa] e uma saia de balé (*tutu*) da minha filha para o som U [y]. (**Diário de aula** de 27/02/2018)

A identificação dos alunos com esses objetos fez com que quisessem deles se apropriar para o estabelecimento de relações de sentido:

Alguns disseram ter vontade de comer a pera, algumas meninas queriam vestir o *tutu*. (**Diário de aula** de 27/02/2018).

O entusiasmo por vê-los apreciar a atividade não me levou a discutir, na narrativa, que a apropriação daqueles elementos poderia não ocorrer da mesma forma em outros espaços. Ao retomar com certo distanciamento o último relato e contextualizá-lo no cenário da escola privada, noto que parecia fazer sentido manter a maior parte dos

vocábulos apresentados no livro para vivenciar aquela experiência com objetos correlatos, porque tinha diante de mim alunos cujos corpos carregavam possivelmente alguma semelhança com o público vislumbrado pelos editores do material didático francês. Tal constatação me remeteu inevitavelmente ao que Pierre Bourdieu denominou capital cultural *incorporado*:

A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está ligado ao corpo, e pressupõe a sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* (...). Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (...). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um “habitus” (...). (BOURDIEU, 2007, p. 74-75)

De fato, a relação entre aquisição e incorporação trouxe para mim algumas inquietações *a posteriori*. Ao retomar com certo distanciamento a cena das crianças identificando-se com a referência da atividade anterior ao queijo *camembert*, vestindo, em seguida, o *tutu* de balé e verbalizando o desejo de comer a pera, penso sobre como essas manifestações tão espontâneas poderiam apontar a apropriação desses objetos por meio do contato que se faz frequente e/ou possível entre tais elementos e aqueles corpos. Podemos nos apropriar, conforme observamos em Bourdieu (2007), do que o nosso corpo conhece e possui, até que esse “ter” se converta em “ser”. Não se trata, portanto, de um processo que se consolida em poucas ocorrências; trata-se de um trabalho que precisa de tempo para consolidar-se.

O reconhecimento de tal questão passa a colocar-se como central para compreender a discussão que aqui proponho acerca dos corpos pedagógicos ensinando e aprendendo a língua francesa na escola ontem e hoje. Para legitimar esse lugar na realidade daquelas crianças, não poderia deixar de ressaltar semelhanças entre seu repertório e o das escolhas representadas no livro. As palavras *camembert*, *poire* e *tutu*, materializadas em nosso contexto como queijo, fruta e saia de bailarina, eram objetos dos quais seus corpos, sem grandes restrições de acesso, certamente puderam apropriar-se, ao longo de sua ainda incipiente experiência no mundo. Eram elementos há muito *incorporados* e passíveis de serem desejados por eles em meio à espontaneidade que havia tomado conta daquele nosso encontro no ateliê.

A partir dessas reflexões, constatei a urgência de problematizar o movimento dos corpos em espaços físicos de hoje e de outrora, nos quais buscamos reconhecer um lugar

para a legitimação do francês no ambiente escolar. Acatar sugestões do livro didático, sem reconhecer do que se apropriam esses corpos, pode nos impor ainda mais obstáculos para a motivação ao estudo de uma língua (e de outras) julgada inútil ou desnecessária aos propósitos da educação neoliberal e, por consequência, dos governos, dos gestores escolares, dos pais. Nesse sentido, passo a defender que a professora e o professor não podem ignorar o capital cultural, os sentidos e o prazer que buscam reconhecer os corpos envolvidos nas experiências de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola (e fora dela).

É nesse sentido que, ainda ao reler com distanciamento meu relato sobre a cena da apropriação dos sons do francês com aquelas crianças de classe média, procuro pensar sobre os mesmos objetos instalados no cenário de ensino-aprendizagem de francês do CEL na periferia de São Paulo. Meus ex-alunos estabeleceriam as mesmas relações sentido? Teriam o desejo de *incorporar* as mesmas sugestões ilustradas no livro e materializadas por meio dos objetos que eu decidi manter no cenário da escola privada?

Não desconsidero a diferença de faixa etária entre os grupos das duas realidades e o quanto esse fator incidiria sobre reações também distintas perante aqueles objetos. Para além disso, indago-me se eu poderia julgar idênticas as oportunidades para a apropriação e a *incorporação* dos mesmos vocábulos, partindo do repertório de experiências das crianças e adolescentes dos dois contextos. Encontraria em ambos os espaços a mesma espontaneidade para manipulação daqueles materiais que eu apresentava na escola privada? O trabalho com os primeiros sons do francês a serem explorados na unidade zero do **Nouveau Pixel** (FAVRET, 2016) faria sentido no CEL com os mesmos objetos? De alguma forma, trocando a uva pela pera, ecoava em minhas lembranças e comparações sobre diferentes cenários de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a sempre pertinente declaração de Paulo Freire registrada por Moacir Gadotti (1996): “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’, diz ele. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (GADOTTI, 1996, p. 72)

Não seria novidade relacionar tal inquietação freiriana às representações dos livros didáticos. Como vimos, eles fazem circular a homogeneização das identidades e das culturas que legitimam e mantêm, por exemplo, a tradição do nosso conhecido Mauger (1995), sem jamais promover pleno diálogo com diferentes espaços, os quais nossos corpos pedagógicos de educadores precisam ocupar para conhecer e reconhecer as condições dos educandos com quem interagimos.

Ao permitir-me essa reflexão no curso da narrativa, pude compreender, de fato, que partir do lugar de cada aluna e de cada aluno na sociedade de classes implica apresentar-lhes questionamentos para que realmente “sejam” em outra língua. Assim, aquela ampliação de repertório, em longo prazo, não se restringiria a queijos, a frutas e a balé: o estudo sobre esses campos semânticos, se realizado por meio de indagações sobre as pessoas que realmente se apropriam deles aqui e alhures, poderia abrir caminhos, nas duas realidades mencionadas, para vivências de outros sentidos do francês em experiências com gastronomia e arte, por exemplo, já contextualizadas em salas de aulas brasileiras⁵⁷.

Com as crianças de 10 e 11 anos da escola particular em que me situava, a apresentação daqueles objetos familiares aos seus corpos, além de produzir sentidos, contribuiu para diminuir a distância entre eles e uma língua estranha, não desejada pelos seus. Ajudou-nos, outrossim, a encurtar o distanciamento entre nós, professora e alunos daquele espaço. Observada pela coordenação no ateliê, além de ter sido fotografada para o registro desse momento, recebi uma devolutiva positiva e relevante para a compreensão do contexto e da representação de quem seriam os alunos desta turma para toda a escola:

Depois dessa atividade, o professor de Educação Física veio nos encontrar no ateliê e percebi que a minha satisfação pelo trabalho realizado era maior que a ansiedade dos alunos. Todos se despediram alegremente e a coordenadora, que observara a distância e solicitara à assistente o registro fotográfico do início das atividades, parabenizou a iniciativa. Ela insistiu que para uma sala como o 6º ano os professores deveriam, em vez de tecer críticas, mudar a preparação de sua aula. Compreendi, então, que havia um desafio para além da minha inexperiência com aquela faixa etária. Tratava-se, portanto, de uma sala já estigmatizada pelo mau comportamento. (**Diário de aula** de 27/02/2018)

Nesse cenário, ocupar devidamente os espaços poderia significar, portanto, acolher e diminuir a distância entre mim e aqueles corpos dóceis e controlados, cujos comportamentos ruidosos sob quatro paredes indicavam o clamor por atenção. Sentia que ouvir esse grito, para além de meu êxito com esta turma, poderia representar a libertação, mesmo que em 45 minutos, de uma condição fatalista e pré-concebida sobre seu interesse pelos assuntos da comunidade escolar, particularmente acerca da inserção, inicialmente pouco compreendida, da língua francesa no currículo daquele 6º ano.

⁵⁷ Sobre apropriação de léxico em FLE por meio da memória dos paladares de alunos brasileiros, destaco o trabalho de Constança Lefèvre-Vignerón (2017). A potência do trabalho com os sentidos mobilizados por meio da arte, notadamente, da canção francesa em sala de aula, é apresentada por Béatrice Reichen Vasconcellos Costa (2017).

A partir desta aula, passo a me afastar gradativamente daquela constante comparação introspectiva entre tal realidade e a vivenciada havia pouco no CEL de duas escolas públicas. Tal processo me ajudou a compreender, sem relativizar a diferença de capital cultural *incorporado* em cada um desses cenários, sobre como em todos os espaços é importante considerar a presença, o interesse e o movimento dos corpos para o seu reconhecimento em outra língua estrangeira. Talvez seja este o caminho para a legitimação que tanto buscamos de um lugar a ser ocupado pelo campo de ensino-aprendizagem de francês no Brasil: envolver e dar prazer aos corpos pedagógicos.

3.1.5 *Ça ne marche pas*

06 de março de 2018

No quinto diário, além do anseio por sair da sala e ter aula no ateliê de artes, havia um novo elemento apresentado por esta professora-pesquisadora-narradora: a preparação de uma atividade para casa com o material constituído pelos alunos em nossa primeira aula. Considerei as palavras em francês de seu repertório registradas por eles em cartazes (Imagem 14), em contraponto às que na semana anterior vimos ilustradas no livro (Imagem 29). Deveriam, então, na semana subsequente, entregar uma representação, por meio de desenhos ou colagens, do seu primeiro vocabulário nessa língua:

Imagem 30: Lição de casa: repertório

Em nossas primeiras aulas, descobrimos que não chegamos até aqui como uma "*feuille blanche*" (folha branca): conhecemos muitas palavras em francês e vamos ampliar ainda mais nosso repertório sobre a francofonia!

Na página 4, do livro *Nouveau Pixel 1*, somos convidados a reconhecer algumas palavras em francês, mas, antes de chegarmos a elas, o 6º AM já tinha apresentado tudo o que há muito tempo faz sentido para a turma.

Estas foram as palavras (*les mots*) que já conheciam:

Mathématiques sans frontières

Merci beaucoup

Paris

Français

Paris Saint-Germain

Bonjour

L'amour

Oui

Non

Au revoir

Nouveau

Para valorizar ainda mais esse excelente repertório da turma, escolha uma dessas palavras e faça uma representação dela, atrás desta folha, por meio de desenho ou de colagem de uma imagem retirada de jornais, revistas ou sites.

Sois créatif (Seja criativo)! Vamos expor as representações de cada *mot* (palavra) do nosso repertório!

Bon travail!

Fonte: Proposta de lição de casa elaborada pela autora.

Retomo nessa proposta a ideia de que as crianças não eram uma "*feuille blanche*", trazendo à tona as palavras apresentadas em nosso primeiro encontro. O discurso das instruções dessa lição de casa é atravessado pelo desejo de alcançar as famílias, de mostrar-lhes a coerência existente entre a inserção da língua francesa no currículo e o resultado prévio dessa presença, mesmo que tenha ocorrido à revelia de suas expectativas. O primeiro intuito do texto era mobilizar esses núcleos familiares para a importância do trabalho realizado ao longo do último mês; o segundo consistia em convidar-lhes a nos

ajudar a tornar visível o repertório do 6º ano, por meio de seu apoio na busca por figuras ou no incentivo à produção de ilustrações por seus filhos.

Menciono, no diário sobre esta aula, o momento dedicado à leitura e explicação da folha, para que as crianças fizessem chegar tais orientações às suas casas. Em seguida, a narrativa registra o atendimento do que realmente deseja o grupo naquele dia: sair da sala. O uso da palavra aquecimento indica que mudamos definitivamente o rito desses encontros, com o fim de baixar a ansiedade da turma e prepará-la para a maratona dos nossos 45 minutos:

Descemos apenas com o **Nouveau Pixel** e, já no ateliê, retomamos, em pares e com expressividade, os sons estudados na última aula. Tratava-se do nosso aquecimento (**Diário de aula** de 06/03/2018).

Nesse momento, as crianças se olhavam e modulavam o volume de sua voz para a retomada dos fonemas R [r], OU [u], OI [wa] e OI [wa] e U [y].

Após essa preparação, passamos a uma abordagem sobre a francofonia, ainda que apresentada de modo superficial no material:

Seguimos a programação do livro que apresentava personagens de diferentes países da francofonia. Aproveitei a oportunidade para mostrar-lhes o mapa, na contracapa final do livro, em que apareciam todos os países onde se fala a língua francesa”. (**Diário de aula** de 06/03/2018)

Além de destacar em cor vermelha os países em que o francês é considerado língua materna, o intitulado mapa da francofonia apresentava, em amarelo, países onde o idioma seria considerado importante.

Imagem 31: Mapa: O mundo da francofonia

Fonte: Favret (2016).

Vale destacar que, a despeito de figurar essa imagem na contracapa final, na inicial, foi ampliada a França dentro de um mapa do território europeu. Na parte inferior, consta um quadro com destaque aos departamentos e territórios franceses situados fora da Europa. Observamos, portanto, que a linha abissal (SANTOS, 2007) se impõe antes

da tentativa de diálogo capaz de apontar existências da francofonia para além dos domínios territoriais atuais.

De qualquer forma, a atividade representaria a oportunidade de ouvirmos diferentes falantes de língua francesa. A parafernália tecnológica de que eu dispunha não foi adequada, entretanto, para os desafios do ambiente externo. Mesmo insistindo mais tarde com outra atividade relacionada aos sons do alfabeto, não foi possível obter êxito: o ateliê era coberto, mas sem portas e, por isso, suscetível a todos os ruídos da rua em frente à escola. Essa falta de previsão sobre as limitações do espaço exterior trazia novamente a impaciência dos alunos já vivenciada em outros momentos no interior da sala de aula:

Os alunos se mostraram muito interessados, mas, no momento de retomar a atividade sobre aquelas personagens, a estratégia de trabalho com áudio não foi muito bem-sucedida. Levei uma caixinha de som que havia adquirido apenas para esse fim e descobri que sua potência estava aquém das necessidades para o acompanhamento da aula no ateliê. Nesse dia, a aula acabou com a minha insistência em fazer funcionar a caixa de som diante do professor de Educação Física e dos alunos sem paciência de protelar mais a saída para a aula seguinte. (**Diário de aula** de 06/03/2018)

Perante minha falta de destreza para fazer funcionar uma nova parafernália, os pequenos corpos, tão afeitos à tecnologia, ficaram impacientes. A falta de previsibilidade sobre o problema que seria desenvolver atividades de compreensão oral, em área aberta e sem equipamento adequado para tanto, concretizava-se para mim por meio da relação apontada por Zabalza (2004) entre o enfrentamento de dilemas e a existência de “espaços problemáticos” na educação. Para além das condições físicas dos ambientes da escola (sala apertada ou área externa ruidosa), esses lugares representavam, em sua concretude, o “(...) ensino como uma profissão carregada de dilemas, repleta de conflitos internos que são impossíveis de resolver (...)” (ZABALZA, 2004, p. 21).

Tornava-se necessário compreender, portanto, que as contradições das experiências de ensino-aprendizagem não se dissipariam apenas por meio de uma saída exitosa da sala, tampouco pela decorrente pequena fissura na memória do enfileiramento (FOUCAULT, 2014) dos corpos pedagógicos. Nesse contexto, “a gestão profissional de espaços problemáticos” (ZABALZA, 2004, p. 21) não implicaria apenas a resolução de dilemas práticos do cotidiano escolar, como a escolha de uma área externa para facilitar a liberdade de movimentos dos alunos e das alunas ou, ainda, o alcance do som e, eventualmente, das imagens, emitidas pelas parafernalias tecnológicas.

Inserida no campo educacional, *incorporo*, então, a certeza de que o trabalho com as contradições presentes entre os lugares e entre as subjetividades implica reflexão permanente, e esse gesto suplanta a urgência de qualquer aspecto utilitário para o desenvolvimento das atividades profissionais – seja a busca por um espaço diferente para as aulas ou o sucesso no uso da tecnologia, por exemplo. Registrar nos diários minha inabilidade e incômodo com questões dessa natureza levou-me, mais tarde, a ressignificar quais eram, de fato, os anseios de nossos corpos pedagógicos envolvidos em encontros com a língua e com a memória do francês na escola.

3.1.6 *Ça c'est Paris?*

13 de março de 2018

Neste sexto encontro, deveria ocorrer em sala (e com mais controle sobre os imprevistos) a necessária retomada das atividades com áudio do final da aula anterior. Iniciamos com o aquecimento: a retomada dos sons do alfabeto, por meio de uma canção que não poderia ser reproduzida com sucesso na última semana, dada a inadequação da caixa de som para o espaço externo por nós ocupado naquela circunstância. Mesmo atrapalhando um pouco quem estivesse fora desse espaço que começamos, enfim, a reconhecer como nosso (porque talvez eles me deixaram entrar e eu me aceitei dentro dele), passamos a um jogo:

Retomei o áudio do alfabeto apresentado na aula passada e propus uma dinâmica com a canção: quando interrompesse o áudio, alguém deveria pronunciar a letra subsequente. Fizemos isso em sala e todos se levantavam do lugar, atrapalhando um pouco a sala ao lado que fazia avaliação. (**Diário de aula** de 13/03/2018)

A narrativa não apresenta nem de longe todos os transtornos que causamos às salas vizinhas, com a intervenção, inclusive, da professora de inglês que procurava passar o áudio de sua avaliação para o 8º ano. É possível imaginar o quanto interagiram e o quanto isso me entusiasmou também. Não esperava, entretanto, que, ao final, teria um conflito inesperado:

O prêmio para cada um que acertasse era um imã de geladeira do Campus France. Como (...) [Ana] não ganhou, insistia muito que eu lhe trouxesse um na aula seguinte e os colegas tentavam explicar-lhe que se tratava de um jogo e não era justo ter o prêmio sem merecê-lo. Senti-me bastante desconfortável e cheguei a lhes dizer que poderia verificar se havia outro prêmio em casa. (**Diário de aula** de 13/03/2018)

Custou a tranquilidade do grupo essa escolha pela premiação, um equívoco a não ser mais cometido por mim naquele contexto. Depois de ter conseguido de alguma forma estabilizar a relação entre mim e a turma, as reações dessa aluna em sala me deixavam ainda sob alerta. Não sabia como lidar com sua frustração, embora o grupo fizesse um bravo esforço para me ensinar. Seria necessário ter em vista questões que já estavam de alguma forma bem resolvidas para a maioria das crianças da faixa etária com a qual lidava, pois não se apresentavam da mesma forma para ela. Embora não registrada na narrativa, a reflexão sobre minha reação para a mediação do conflito incomodou-me sobremaneira.

Após inúmeras tentativas de confirmação de Ana sobre a possibilidade de haver outro imã com o qual eu pudesse presenteá-la na semana seguinte, ousei responder afirmativamente, para que fosse possível seguir com a aula. Trabalhamos com diálogos do livro que retomavam saudações e apresentações já abordadas no vídeo da TV5, como forma de revisar tal conteúdo para uma avaliação escrita, conforme previa o calendário da escola. Na narrativa, destaquei o interesse da turma pela adequação dos usos aos seus interlocutores em diferentes contextos.

Vali-me desse ensejo para apresentar-lhes uma proposta de trabalho em que pudessem explorar a noção de francofonia, avançando em questões para além do eurocentrismo predominante no material didático:

Aproveitei para lhes apresentar a proposta de trabalho cuja entrega estava prevista para 03/04. Tratava-se de uma pesquisa sobre curiosidades referentes à francofonia, no site da OIF, bem como a ilustração de bandeira e apresentação de dados sobre 2 países em que uma das línguas oficiais fosse a francesa. (**Diário de aula** de 13/03/2018)

Como veremos quando da entrega dos trabalhos em 03/04/2018, utilizei esse expediente como mote para tornar visível aos pais o levantamento de dados que comprovassem a presença do francês em vários países, bem como o reconhecimento do que possivelmente julgariam ser útil para a aprendizagem de francês: uma língua de negócios na comunidade europeia.

Ainda neste encontro de 20/02, as crianças estavam preocupadas em me entregar a lição de casa referente à representação de suas primeiras palavras em francês. No diário, registro o recebimento de algumas páginas de uma revista francesa antiga que os pais de uma aluna, à qual chamarei aqui Bia, mandaram especialmente para mim. No trabalho entregue pela menina, havia a colagem de imagens que tornava visível a escolha efetuada, possivelmente em família, para a representação da palavra “Paris”.

Imagem 32: Representação da palavra Paris: colagem Torre Eiffel

Fonte: Produção de aluna.

O trabalho de colagem de Bia apresenta duas vezes a Torre Eiffel acima e ao lado esquerdo de uma foto, cuja legenda *Sur le pont des Arts (1950)* indica uma cena em espaço parisiense que se consagraria, ao longo do século XX, por meio de representações artísticas, tais como a canção *Le vent*, gravada em 1953 por Georges Brassens (1921-1981).

Vale observar que, dentre os 18 (dezoito) trabalhos produzidos pela sala, 7 (sete) escolheram representar o nome “Paris”. Todos colocam em destaque o monumento, seja por meio de seus desenhos ou de recortes de imagens que buscaram em revistas, jornais

ou páginas da *internet*. Um deles apontou a escolha da palavra Tour Eiffel, mesmo que esta não constasse da lista de repertório da turma reiterada nas instruções da atividade.

Imagem 33: Representação da palavra “Paris” por “Tour Eiffel”

Fonte: Produção de aluno

Apenas no final do desenho é possível notar o nome “Paris”, o que poderia apontar a evidente fusão entre a cidade e o monumento no imaginário dessas crianças. A apropriação dessa representação talvez pudesse ocorrer por meio da apreciação de desenhos animados contemporâneos, cujos protagonistas atuavam em cenário parisiense⁵⁸ ou, ainda, da admiração pelo time de futebol sediado naquela cidade, o “Paris Saint-Germain” (PSG), cujo logotipo oficial também alude à Torre Eiffel. Isso é evidenciado entre 5 (cinco) trabalhos, nos quais foram apresentadas imagens (colagens ou ilustrações) referentes a essa equipe, cujo nome também constava do repertório de

⁵⁸ Referência à personagem *Lady bug* que figura em desenho animado já apontado alhures.

primeiras palavras em francês daquele sexto ano. Vejamos o exemplo que segue, no qual seu autor destaca o nome “Kurzawa”, referência a Layvin Kurzawa, jogador francês, cuja ancestralidade é polonesa e mexicana:

Imagem 34: Representação das palavras “Paris Saint-Germain”: colagem e desenho

Fonte: Produção de aluno

Assim como houve entre os nomes “Paris” e “Torre Eiffel”, a fusão entre o nome do município e o do time também ocorreu, mas sempre com o predomínio daquele monumento entre as representações:

Imagem 35: Representação da palavra Paris: Torre Eiffel e logomarcas do PSG

Fonte: Produção de aluno.

Tratava-se, de fato, de uma apropriação mais recente da imagem da Torre Eiffel como lembrança *incontournable* do mundo que apreciou, ao longo do século XX, produções midiáticas e artísticas acerca da implicação desse monumento em diferentes episódios da geopolítica internacional. Tal relação foi explorada na pesquisa-ação realizada por Liz Helena Gouveia Afonso (2017), por meio da qual discutiu possibilidades de trabalho com História e cultura em curso de FLE para universitários, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico entre esse público:

As pesquisas realizadas para a preparação do curso nos levaram à Torre Eiffel Monumento e imagem mais citadas por todos os alunos, controverso em sua origem, motivo de crítica pelos artistas e escritores da Belle Époque, tema de discussões e conchavos políticos, símbolo da evolução tecnológica na área de Engenharia, da utilização na área de materiais e da construção de grandes

estruturas, palco principal da Exposição Universal de Paris em 1889, construída para comemorar os 100 anos da Revolução Francesa, cujos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, a exemplo de um rizoma, expandiu-se sutilmente e aflorou em todo o globo, influenciando políticas, provocando libertação de povos e mudando radicalmente as relações vigentes entre os regimes e o povo. Podemos afirmar, sem medo de errar, que nenhuma outra imagem foi tão veiculada de outras formas, em todas as mídias e com os mais diversos propósitos do que a Torre Eiffel. No cinema, na literatura, nas artes, a torre Eiffel tem presença constante, pano de fundo poético e romântico. Ou como um símbolo a ser destruído. (...) De *inutile et monstrueuse Tour Eiffel*, foi elevada à condição de salvadora de Paris durante a primeira guerra mundial, tornando-se desde então indispensável às transmissões sem fio. Consolidou, assim, sua vocação como símbolo de uma cidade, do povo francês e de um país. (AFONSO, 2017, p. 129-130)

Mesmo que para uma criança de onze anos não fossem tão evidentes todas essas questões, aquela lição de casa de Bia, por exemplo, apontava algum envolvimento de seus pais no processo de representação do vocábulo “Paris”, por meio da ênfase às possíveis memórias que guardariam sobre o monumento. No contexto com o qual meu corpo e meu relato pedagógicos lidavam, era fundamental agarrar-me a essa percepção sobre indícios de implicação da comunidade escolar nas atividades, para que algum prazer fosse experimentado entre as famílias na empreitada de inserção da língua francesa naquele currículo.

Por outro lado, não ignorava o sentido daquelas representações em meio a uma turma composta por crianças, em sua maioria, brancas, oriundas de classe média, cujos pais poderiam dispor de recursos para materializar o cenário turístico parisiense como possível destino em suas férias. Em meio a tais reflexões, não perdia de vista, portanto, o contexto de apropriação e de *incorporação* do capital cultural por meio do qual elaboraram o produto final que me entregaram. O recorte sobre Paris latente naqueles sete exemplares aponta um olhar que, embora o reconheçamos como consagrado, não deveria constar como único dentre as possibilidades de trabalho com a língua francesa na escola. Não há neutralidade possível na escolha que efetuaram e, por isso, a visibilidade desses trabalhos me parecia fundamental para que pudesse oportunamente questioná-la, discutí-la e contrastá-la a outras possibilidades de ver a realidade da capital francesa a partir das periferias, por exemplo.

Os registros poderiam ser bons aliados para a proposição de questionamentos dessa natureza, uma vez que, embora significativa, não é unânime a escolha da representação da palavra “Paris” e “Paris Saint-Germain”. Há trabalhos nos quais outras

crianças apresentaram ilustrações autorais sobre as palavras “Non” (1), “Bonjour” (3) e “Amour” (3). O envolvimento de familiares nestes exemplares talvez não tenha se concretizado como posso inferir da produção final de Bia, porém é indiscutível a relevância dos desenhos para a ressignificação de palavras em cenário de ensino-aprendizagem de um idioma nunca antes desejado entre muitos da turma:

Imagem 36: Representação da palavra “Non”

Fonte: Produção de aluna

Imagem 37: Representação da palavra “Bonjour”

Fonte: Produção de aluna

A recepção dessas produções impressionou-me particularmente pela construção de sentidos que emanam de suas cores e detalhes para a representação, em primeiro plano, de corpos em seu processo de apropriação de vocábulos da língua francesa. Na imagem 36, a palavra entra em cena desde o lugar de fala da personagem. Quantos são os contextos em que para uma menina é indispensável dizer “não”? O corpo feminino e jovem que está aí empoderado pode representar a negação veemente a alguma situação na qual é cerceado ou desrespeitado. *Non* é a emissão de voz incorporada ao conjunto que compreende a expressão facial colérica, o dedo em riste e o coração partido no centro do peito.

Na imagem 37, em uma das camisetas das garotas, esse órgão representativo das emoções também está ao meio, entre luzes e sombras. Não vislumbramos, entretanto, qualquer tensão entre os corpos e, apesar de não ter sido destacada a emissão da palavra

Bonjour entre as personagens, é evidente o engajamento de ambas na ação de saudar, por meio da representação das mãos em movimento.

A apresentação desses desenhos materializa a relação que as crianças da turma conseguem reconhecer entre os nomes da língua francesa já *incorporados* e a possibilidade de representar por meio deles sua própria presença, seus gestos, suas preferências e seus sentimentos no mundo do modo como lhes é possível interpretar em sua idade. A visibilidade desses registros, para além da avaliação semanal de meu trabalho, pode trazer à tona, para a posteridade, elementos que nos ajudarão a compreender melhor o contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, sobretudo a implicação nele de crianças deste tempo, traduzindo emoções, afetos e necessidades em suas produções.

A potência, portanto, dessas lições de casa em meio aos diários de aula aqui em discussão aponta a relevância do processo de documentação pedagógica, cujas funções exigiam a reflexão sobre as experiências de crianças e desta professora-pesquisadora-narradora, aprendendo e ensinando francês em uma escola:

A primeira é sua função política, de criar um diálogo entre a escola e seus professores e as famílias e a comunidade. (...) A segunda função diz respeito ao modo como a Documentação Pedagógica apoia e sistematiza o acompanhamento da vida das crianças na escola, suas produções, imagens de suas ações e interações, palavras ditas em contextos de interações sociais e/ou de investigações científicas ou em textos ditados para o professor, criando memórias da vida individual de cada criança e também da vida do grupo. (...) Por fim, a terceira função, é a de constituir material pedagógico para a reflexão sobre o processo educativo. (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017, p. 9; 10)

Como já foi possível notar, a função política da documentação pedagógica que comecei a organizar passou a ser verificada a partir do desenvolvimento dessa atividade pelas crianças com suas famílias. O indício de envolvimento daqueles pais que possivelmente auxiliaram a filha a buscar imagens para a apresentação do trabalho e, nesse contexto, aproveitaram para encaminhar páginas de uma revista francesa a esta professora apontou a possibilidade de um diálogo acerca da relevância da inserção de uma língua não sonhada inicialmente por essa comunidade escolar em seu currículo.

A visibilidade das nossas descobertas poderia aos poucos ressignificar a presença do francês no processo formativo dessas crianças e, em longo prazo, tal experiência poderia fomentar questionamentos importantes sobre o lugar das línguas estrangeiras na educação brasileira. Naquele momento, a resistência inicial de todos os pais dessa turma

passou a ser repensada, ao menos em uma de suas famílias, a partir de um simples exercício de tornar visível o primeiro repertório de seus filhos em língua francesa.

Do ponto de vista da segunda função da documentação pedagógica, era patente naquela comunidade que a memória das produções de cada aluno e do grupo se fazia cada vez menos presente ao longo da vida escolar. Como já estava inserida como professora no Ensino Fundamental II, não participava da organização de amostragens de trabalhos das crianças para apresentação em reuniões de pais, gesto muito comum na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental I em escolas que se valem da documentação pedagógica *reggiana*. Assim, notei que os registros que reunia encontravam seu lugar na terceira funcionalidade: representavam, para esta professora-pesquisadora-narradora, a possibilidade de constituição de um material pedagógico para a constituição de memória, reflexão e produção de conhecimento sobre o trabalho docente em contexto de inserção da língua francesa como componente curricular:

Como a documentação pedagógica pode ser mantida e revisitada e deve ser vista todo o tempo como um registro vivo da prática educacional, o processo da documentação pedagógica também pode funcionar como uma forma de revisitar e revisar experiências e eventos anteriores. Ao fazer isso, criam-se não apenas memórias, mas também novas interpretações e reconstruções do que aconteceu no passado. Dessa forma, os professores poderão aprofundar e utilizar experiências bem estabelecidas enquanto simultaneamente participam do desenvolvimento de novas teorias quanto à aprendizagem e à construção de conhecimento das crianças, usando a documentação como base. Em outras palavras, os professores podem participar da produção de novos conhecimentos. (DAHLBERG, 2016, p. 232)

Assim, organizar as produções dessa experiência não implicou simplesmente a montagem de um *portfólio* sobre minhas aulas com aquelas crianças de 10 e 11 anos. A reflexão sobre as escolhas que fizeram para ilustrar as primeiras palavras de seu repertório apontou para mim a necessidade de considerar, não só a implicação pessoal docente para a coerência de minha investigação, mas também a implicação dos alunos e das alunas dessa faixa etária limite entre a passagem da infância à pré-adolescência.

A representação sobre outro país, como vimos no caso das imagens sobre a capital francesa e sobre o time de futebol nela sediado, bem como a expressão autoral de corpos em interação foram motivadas no contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira não prevista pelas bases curriculares de nosso tempo. Como sempre foram limitadas no Brasil as possibilidades de ampliação de uma política linguística que ampliasse as possibilidades de ouvir e de fazer falar os corpos pedagógicos por meio da

democratização da educação intercultural e plurilingue, compreendi que as pequenas fissuras possíveis em nosso processo histórico devem ser registradas não só como memória e reconstrução de práticas para a posteridade (DAHLBERG, 2016, p. 232), mas também como resistência na permanente luta pela diversidade em nossos currículos.

3.1.7 *Examen?*

20 de março de 2018

Ao contrário do que havia imaginado, não houve tempo hábil para explorar e discutir neste encontro as imagens representadas nas lições de casa sobre o repertório de palavras em francês do grupo. Todo o conteúdo do material didático até então estudado foi revisado neste sétimo encontro, tendo em vista a realização de uma avaliação escrita de francês que, segundo o calendário da escola, deveria ser aplicada na semana subsequente. Até aquele momento, não havia uma orientação explícita da direção e da coordenação sobre a possibilidade de uso de outros instrumentos avaliativos para a nossa disciplina e, diante da proximidade da data já divulgada para as famílias, eu deveria dar conta de um cronograma e de formas de avaliar que fugiram ao controle de meu planejamento pessoal.

No diário deste encontro, fica evidente a tentativa de abreviar o tempo que nas últimas ocasiões fora dedicado ao aquecimento da turma. As consequências dessa escolha se evidenciam já nos primeiros minutos da aula:

Como não pensei em atividade de aquecimento, foi difícil baixar a ansiedade para começarmos essa aula". (**Diário de aula** de 20/03/2018, parágrafo 54)

Trabalhamos com uma folha por mim preparada para a revisão, cujas atividades não conseguimos concluir. Como já havia ocorrido antes, não dar conta de todo o material durante a aula incomodou sobremaneira Ana:

Não houve tempo hábil para o desenvolvimento das atividades referentes à revisão (...). Isso causou imenso desconforto (...) a [Ana] que saiu da sala, junto comigo, pedindo satisfação sobre o ocorrido. Tentei acalmá-la. (**Diário de aula** de 20/03/2018)

Alterei o exame já preparado diante desse impasse e da impossibilidade que inicialmente aventei de entrar em sala se algum professor estivesse ausente ao longo da semana que nos separava da avaliação. Perseguiu-me, mais que a falta da revisão de um

conteúdo já explorado, o sofrimento causado àquela aluna por não ver concluída uma atividade.

3.1.8 *Très facile?*

27 de março de 2018

Neste dia, dar-se-ia o desfecho do dilema relacionado à avaliação, cujo desenvolvimento não seria tão simples: a miríade de casos especiais a separar para a aplicação do exame já me causava certo desconforto:

Para a aplicação da avaliação escrita, era necessário, por recomendação da direção e coordenação da escola, separar alunos que tinham laudos de dislexia, (...) [transtornos do espectro autista] e tratamentos psiquiátricos”. (**Diário de aula** de 27/03/2018)

Sem desconsiderar a importância desse procedimento legalmente garantido às crianças⁵⁹, notava que, se eu pudesse não enquadrar o francês a esse tipo de avaliação pontual, poderia formalizar o processo avaliativo dos alunos por meio de experiência mais próxima às nossas melhores vivências daquelas últimas semanas. Nessa ocasião, segui, entretanto, o cronograma previsto pela escola, por meio da apresentação de um instrumento de avaliação escrita. Procurei contemplar, primeiro, uma parte destinada ao registro de atividades de compreensão oral.

Como as mesmas atividades deveriam ser orientadas por mim para dois grupos diferentes, via-me diante de uma maratona durante a qual foi necessária a gestão de dois ambientes diferentes. Para que isso fosse minimamente organizado, enquanto apresentava o áudio para a maior parte da turma em sala, os alunos com laudo iniciaram, no pátio e sob a responsabilidade da coordenação, a segunda parte dedicada à compreensão e à produção escrita.

Ambas as partes foram, então, apresentadas alternadamente por mim e pela coordenação aos dois grupos. Não contava, entretanto, que nesse dia a direção, alocada no prédio ao lado, estivesse acompanhando as atividades do nosso espaço. Como destaque no diário, ela teria observado a manifestação de alguma dificuldade entre os alunos com

⁵⁹ Referência ao Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. O artigo primeiro desse dispositivo legal prevê, dentre outras diretrizes: “IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. Vale destacar que, no decreto, são consideradas como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 01 jul. 2019.

dislexia e, assim que consigo acompanhar esse grupo, chama minha atenção sobre a necessidade de ajudá-los por meio da leitura pausada da avaliação:

Solicitei à coordenadora que iniciasse a parte destinada à produção escrita com esses alunos em ambiente separado, enquanto eu passava o áudio das atividades de compreensão oral para os demais alunos da turma. Realizada essa etapa, trocamos nossas posições e fui orientada pela direção, que oportunamente estava também acompanhando as atividades em nosso prédio, a ler as orientações aos alunos com dislexia. (**Diário de aula** de 27/03/2018)

Ao executar a leitura mais detalhada com os alunos até então separados da turma,

(...) notei (...) que eles já haviam realizado bem as atividades e percebi certo constrangimento quando procurei auxiliá-los. Passei o áudio da compreensão oral, com maior tempo de pausa entre os sons distintivos, mas eles se mostraram pouco pacientes com essa atitude". (**Diário de aula** de 27/03/2018).

É necessário reiterar que não questiono o direito ao espaço e ao tempo à parte para a avaliação dessas crianças. A constatação, entretanto, de que nossos corpos estariam novamente cindidos por força de uma avaliação parecia ter incomodado mais a mim que a elas e à gestão escolar.

Quando todos concluíram a avaliação, voltamos à sala e a devolutiva foi de que estava muito fácil. No relato, aponto a intervenção da coordenadora sobre tal julgamento dos alunos, bem como minha reação a essa colocação:

Na saída, a coordenadora me chamou a atenção sobre o nível de dificuldade desse instrumento avaliativo, temendo que os alunos não levassem a sério as aulas daquele momento em diante. Eu respondi prontamente que meu objetivo era fazê-los gostar da língua e não odiá-la por meio de uma avaliação que não correspondesse às vivências que tivemos ao longo do trimestre. (**Diário de aula** de 27/03/2018, parágrafo 61)

Como oportunamente já havia agendado uma reunião com a mantenedora, tive a oportunidade de relatar, logo após a aula, todos esses acontecimentos e receber o aval para alterar as maneiras de avaliar a turma nesta disciplina que, por pertencer à parte diversificada do currículo, poderia prescindir do rigor do cronograma proposto pela escola aos professores de componentes curriculares obrigatórios.

Nessa ocasião, também recebi autorização para solicitar às famílias o termo de livre consentimento esclarecido para participação de seus filhos na pesquisa, de modo que fossem considerados também os dados dos diários de aula até então produzidos. Para minha surpresa, além desse apoio, foi-me oferecida a parceria da escola, por meio da

designação de uma colega que fotografaria e anotaria interações significativas das crianças durante as aulas. Tais práticas, que eram comuns nas séries iniciais daquela comunidade, seriam somadas às minhas intenções de professora-pesquisadora-narradora.

3.1.9 *Moi aussi, j'apprends le FLE*

03 de abril de 2018.

Desde o início desta aula, além da ansiedade sobre as notas da avaliação, foi registrada grande euforia para a entrega dos trabalhos propostos em 13/03/2018. Alguns não encontraram todos os dados, outros tentavam preencher naquele momento algumas informações, claro sinal de que seus pais não acompanharam as atividades e de que minha estratégia de lhes oferecer uma pesquisa sobre a importância da francofonia teria fracassado para aquela parcela da sala.

Apresento, a seguir, a primeira proposta do trabalho e alguns exemplares da pesquisa realizada pelos alunos acerca de dados importantes da francofonia:

Imagem 38: Trabalho 1º trimestre: introdução

Fonte: Atividade elaborada pela autora.

Imagem 39: Trabalho 1º trimestre: parte 1 (resposta b 1)

Fonte: Atividade elaborada pela autora; resposta de aluno.

Imagem 40: Trabalho 1º trimestre: parte 1 (resposta b 2)

Fonte: Atividade elaborada pela autora; resposta de aluno.

Nessa primeira parte da investigação, os dois exemplares ilustram as escolhas dos alunos sobre dados aos quais tiveram acesso no site da Organização Internacional da Francofonia (OIF)⁶⁰. No primeiro, além da informação por mim apresentada (55% dos francófonos estão na África), o aluno destacou:

- Há 274 milhões de francófonos no mundo;
- Francês é a 5ª língua mais falada do planeta;

⁶⁰ Versão em português disponível em: <<https://www.francophonie.org/Bem-vindo-ao-site-oficial-da.html>> Acesso em: 01 jun. 2019.

- 3ª língua de negócios;
- Francês é a 4ª língua na internet;
- Francês é a língua oficial em 32 Estados membros. (Transcrição da Imagem 48)⁶¹

Apesar de minha hipótese inicial acerca do interesse supostamente unânime por informações que destacariam a relevância do francês no mundo dos negócios, outro ponto de vista também se sobressaiu, como é possível observar na transcrição do segundo exemplo:

- 125 milhões de pessoas em situação de aprendizagem que envolve o francês;
- 60% dos francófonos têm menos de 30 anos;
- Há 900 mil professores de francês no mundo;
- Um pouco mais de 76 milhões têm o francês como vetor de ensino;
- Cerca de 49 milhões seguem o ensino do francês como língua estrangeira. (Transcrição da Imagem 49)

Nesse caso, por meio da apresentação de dados sobre o número de pessoas em situação de ensino-aprendizagem dessa língua no mundo (125 milhões de alunos e 900 mil professores), poderíamos vislumbrar uma possível identificação de parcela desses corpos pedagógicos como pertencentes àquele contingente: cerca de 9 entre 16 alunos que entregaram o trabalho mencionaram ao menos um desses dados como resultados de suas pesquisas. Desse modo, os propósitos da atividade teriam sido superados e, para além de qualquer utilitarismo, a *incorporação* da língua francesa como uma possibilidade em seu percurso formativo estaria em curso.

Na segunda proposta do trabalho, foram apresentados, inicialmente, dados factuais sobre quatro países da francofonia, como é possível constatar no quadro abaixo:

⁶¹ Vale ressaltar que os dados são referentes a março e abril de 2018, período em que os alunos realizaram suas pesquisas.

Imagem 41: Trabalho 1º trimestre (parte 2): introdução

PARTE 2

Observe os dados dos países abaixo:

<p>CANADA</p> <p>Capitale : Ottawa Population : 33 576 126 hab. Langues parlées : français, anglais Monnaie : le dollar canadien Plus grandes villes : Toronto, Montréal, Vancouver, Calgary, Ottawa, Edmonton, Québec... Fête nationale : 1^{er} juillet Spécialité : le sirop d'érable Domaine Internet : .ca</p>	<p>SUISSE</p> <p>Capitale : Berne Population : 7 581 520 hab. Langues parlées : français, allemand, italien, romanche Monnaie : le franc suisse Plus grandes villes : Zurich, Genève, Bâle, Lausanne, Berne... Fête nationale : 1^{er} août Spécialité : la fondue Domaine Internet : .ch</p>
<p>BELGIQUE</p> <p>Capitale : Bruxelles Population : 10 666 866 hab. Langues parlées : français, néerlandais, allemand Monnaie : l'euro Plus grandes villes : Anvers, Bruges, Bruxelles, Charleroi, Gand, Liège, Namur Fête nationale : 21 juillet Spécialité : les moules frites Domaine Internet : .be</p>	<p>FRANCE</p> <p>Capitale : Paris Population : 65 073 482 hab. Langues parlées : français Monnaie : l'euro Plus grandes villes : Lyon, Marseille, Lille, Toulouse, Nice, Bordeaux, Nantes... Fête nationale : 14 juillet Spécialité : la baguette Domaine Internet : .fr</p>

Fonte: Denyer, Garmendia, Lions-Olivieri (2010).

Na sequência, as instruções orientavam a pesquisa sobre as informações análogas às do quadro (capital, população, línguas faladas, moeda, cidades-polo, festas nacionais, especialidades gastronômicas, domínio da internet) sobre dois países da francofonia designados a cada um desses alunos.

Imagem 42: Trabalho 1º trimestre (parte 2): orientação

Localize, no mapa *Le monde de la Francophonie* (contracapa final do livro *Nouveau Pixel 1*), os 2 (dois) países indicados abaixo pela professora e realize pesquisas na Internet para apresentar dados tais como os que foram destacados sobre o Canadá, a Suíça, a Bélgica e a França.

Como no quadro acima, não se esqueça de representar *le drapeau* (a bandeira) de cada um dos seus países.

Fonte: Atividade elaborada pela autora.

O exemplar a seguir ilustra a escolha de alguns alunos pela colagem da bandeira, bem como a apresentação dos dados do país que lhes foram designados.

Imagem 43: Trabalho 1º trimestre (parte 2): atividade de aluno 1

1) Pays (país): Polinésia Francesa

Drapeau (bandeira)

Capitale (Capital): Papeete

Population (População): 280.202 (2026)

Langues parlées (Línguas faladas): Francês, língua Pacífico Central, austronésica

Monnaie (Moeda): Franc CFP

Plus grandes villes (Cidades maiores): Faa'a

Fête nationale (Data da festa nacional): Primeira quinzena de Março

Spécialité (Especialidade culinária): luto-pou, peixe, todos alimentos tropicais, Poê de banana

Domaine Internet (Domínio na internet): PF

Fonte: Atividade de aluno.

O segundo caso ilustra a apropriação do conteúdo pesquisado por alguns alunos que preferiram ilustrar as bandeiras. Nesse caso, a ilustração da bandeira da Guiné Equatorial é apresentada por meio do destaque aos símbolos que representam, no bastião daquele país, os lemas unidade, justiça e paz.

Imagem 44: Trabalho 1º trimestre (parte 2): atividade de aluno 2

Fonte: Atividade de aluna.

Conforme registro no diário, pedi-lhes que deixassem os trabalhos concluídos ou não sobre a mesa para passarmos à proposta daquela aula. Para a retomada e consolidação do trabalho com a oralidade desenvolvido naqueles meses, propus uma atividade que os levassem à interação em movimento:

Propus-lhes um esquema na lousa, aproveitando o repertório que me apresentavam sobre a situação comunicativa “apresentar-se na escola”. Propus o turno de fala entre mim e cada um deles individualmente, depois entre duplas, ainda nos seus lugares. Depois que estavam se sentindo razoavelmente seguros, solicitei que se levantassem para a dinâmica do *Petit train*: duas filas, A e B, uma em frente a outra; quando eu batia palmas, o primeiro aluno da fila A se dirigia ao final da fila. (**Diário de aula** de 03/04/2018)

Trouxe para essa realidade tal prática que utilizara há alguns anos em minhas experiências em cursos livres e de extensão de FLE.

Imagem 45: Petit train

Fonte: Foto capturada pela autora.

Com a faixa etária em questão, percebo que o envolvimento nesse tipo de atividade foi traduzido por mim, no plano da narrativa do diário, pela palavra “algazarra”:

Realizaram essa interação com muita alegria e algazarra, mas sempre sob minha supervisão. Procurei dar devolutivas das produções que pude acompanhar durante o desenvolvimento da atividade. (Diário de aula de 03/04/2018).

Embora a dinâmica parecesse *démodé*, por sua aproximação com a prática do diálogo estruturado preconizada na abordagem comunicativa, graças ao *Petit train*, sempre se constatava a participação de alguns alunos que não interagiam em sala sob nenhuma circunstância. A foto capturada por mim demonstra esse movimento que se realizou sem a mobilização dos alunos para espaços externos. A sala estava ocupada por todos os nossos corpos pedagógicos envolvidos na atividade. O processo de *incorporação* parecia seguir seu curso.

3.1.10 *Mauger encore*

10 de abril de 2018.

As práticas com o material didático foram sempre apresentadas em meu diário como menos espontâneas, conforme é possível ver na narrativa desta semana. Quando finalmente inicio o capítulo 1 do **Nouveau Pixel**, percorro o roteiro do método, levantando com os alunos hipóteses sobre os objetivos da unidade, por meio de imagens que são apresentadas em suas primeiras páginas.

Passei aos tradicionais diálogos que dão base a atividades de compreensão oral, de ampliação de vocabulário e de introdução a um tópico de gramática. Nesse caso, o campo semântico era o dos papéis sociais na escola (*élève, professeur, surveillant, directrice*), e o conteúdo gramatical se referia ao uso dos artigos indefinidos. A visibilidade desses elementos trouxe-me a memória sobre um contexto remoto da inserção do francês como disciplina, aquele da Professora Iracema, durante o qual poderia ser utilizado o livro de G. Mauger:

Aproveitei a oportunidade para propor a sistematização desses conteúdos, apresentando os gêneros feminino e masculino dos artigos indefinidos em conjunto com os adjetivos. Quando vi meus exemplos, fiquei como uma impressão de que estava reproduzindo as lições do *Mauger une élève blonde; un élève blond*. Para completar esse mal estar, solicitei, como tarefa, a realização de atividades complementares do livro. (**Diário de aula** de 10/04/2018)

se repetir em cenários menos prováveis como o meu. Aqui, vale destacar que tal quadro era certamente uma das fotografias do álbum de experiências e lembranças de ensino-aprendizagem de francês no Brasil. Se a elas retornamos, é necessário evidenciá-las e problematizá-las, para que seja possível avançarmos em nosso campo.

3.1.11 *Jeu de rôles*

17 de abril de 2018

No relato deste encontro, há a tentativa de ressignificar o quadro tradicional de artigos indefinidos, nomes e adjetivos abordados na última aula, por meio de uma proposta de uso daquele conteúdo na produção oral:

A sala foi convidada a identificar os colegas com as características físicas destacadas na atividade: *qui c'est le brun? Qui c'est la blonde?* Por meio de suas respostas, retomamos a regra geral da formação do gênero feminino em francês: acréscimo da letra -e. Passamos, então, à correção das atividades sobre gênero e artigos indefinidos. (**Diário de aula** de 17/04/2018)

A sequência dessa atividade envolveu a proposta de produção de *jeu de rôles* em duplas, por meio do envolvimento do conteúdo do quadro das reminiscências de Mauger. Para além da produção escrita dos diálogos que seria complementada com uma lição de casa a ser corrigida na aula subsequente, as crianças foram convidadas a apresentar seus diálogos diante de toda a sala. Nessa ocasião, não contava ainda com a presença da professora observadora, por isso, lamentavelmente, não foi possível acompanhar o desenvolvimento da atividade e fotografá-la ao mesmo tempo. Veremos, mais adiante, o quanto será importante o olhar atento de outrem para nos auxiliar no processo de documentação e memória de nossas práticas.

3.1.12 *Du lundi au jeudi*

24 de abril de 2018

A discussão sobre a lição de casa proposta na última aula tomou conta do início deste encontro. Realizada essa etapa, conhecemos um quadro de horários das disciplinas de uma aluna francesa da mesma idade da turma e o comparamos oralmente à grade da nossa sala.

Imagem 48: Quadro de horários (livro didático)

	LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENREDI
8h-8h55	français	histoire-géo	français	anglais	EPS (à 8h30)
9h-9h55		arts plastiques		maths	
10h-10h30	RÉCRÉ ! 😊				
10h30-11h25	anglais	SVT	histoire-géo	physique-chimie 😞	maths
11h25-12h20	CANTINE				
14h-14h55	maths	EPS (jusqu'à 15h30)		musique	anglais
15h-15h55	éducation civique			français	techno (jusqu'à 16h30) 😞
16h-17h					

Fonte: Favret (2016)

Como lição de casa, deveriam apresentar em francês algumas comparações propostas pelo material didático, tais como, quantas aulas de matemática e de língua estrangeira Pauline e nossa turma têm por semana. Já identificava como oportuno esse questionamento sobre o número de horas dedicado aos idiomas nos dois currículos, para que fosse possível promover, na aula subsequente, alguma discussão sobre plurilinguismo.

Como também era necessário apresentar as notas do trimestre, além de tornar visíveis o resultado das avaliações e trabalhos, solicitei que cada um registrasse sua autoavaliação no que dizia respeito à percepção do que aprenderam na disciplina ao longo daquele período. Tendo em vista obviamente o seu nível ainda iniciante em francês, poderiam atribuir à leitura, escrita, oralidade e escuta um símbolo semelhante ao de um *emoji* que representasse sua satisfação plena, regular ou insuficiente referente ao desenvolvimento dessas habilidades naquela língua, como é possível observar no exemplo abaixo:

Imagem 49: Autoavaliação 1º trimestre (exemplo 1)

Fonte: Autoavaliação produzida por aluna.

Para que seja possível vislumbrar o diagnóstico da turma acerca de seu aproveitamento em curto período de estudo da língua, apresento a compilação da totalidade dos registros apresentados por 13 (treze) crianças presentes neste encontro:

Tabela 1: Autoavaliação do 1º trimestre

Habilidades / Satisfação
Falar	4	9	-
Ouvir	5	7	1
Escrever	2	7	4
Ler	4	7	2

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

A satisfação regular com relação à produção oral (9 sobre 13) apontava a urgência de uma avaliação sobre meu trabalho: quanto tempo de fala em francês minhas práticas permitiam aos alunos para que chegassem a essa conclusão com apenas 3 (três) meses de aula? Seria necessário considerar não só esse dado, mas também os que se referiam ao desenvolvimento mediano das demais habilidades (7 sobre 13). Tais resultados exigiam o planejamento de ações para o semestre seguinte, embora já tivesse em vista a impossibilidade de concretizar todas as metas que ousasse prever para aquele período,

cujo término estava previsto para agosto de 2018. Àquela altura, havia uma novidade já conhecida e guardada com muita angústia por mim: estava próxima a minha nomeação como professora em outro Estado da federação⁶². Assim, o tempo para o desenvolvimento da oralidade daquelas crianças em língua francesa deveria ser dividido entre tarefas que dessem conta da apresentação de instrumentos avaliativos, para a geração de suas notas antes da finalização do contrato na escola, ou seja, até o fim do mês de junho de 2018.

3.1.13 *Attentes*

08 de maio de 2018

Embora houvesse de minha parte grande expectativa para a discussão sobre a comparação entre as disciplinas dos currículos francês e brasileiro, com ênfase, notadamente, ao da escola onde estávamos, a narrativa desta semana, como nas últimas, também fora breve. Não vemos a atuação das personagens; apenas o foco narrativo sumalizando a correção da lição de casa e as orientações para a continuidade do trabalho com os nomes das disciplinas e posterior comparação entre os ciclos escolares brasileiros e francês:

Corrigimos as atividades referentes à comparação entre o quadro de horários de Pauline e o da nossa turma (...). Depois passamos à correção coletiva e à sistematização dos nomes das disciplinas escolares em francês (...). Solicitei aos alunos que passassem a limpo esse quadro e me entregassem em folha separada na aula subsequente. Além disso, foi indicada outra atividade de leitura, por meio da qual reconheceriam o ciclo escolar francês. (**Diário de aula** de 08/05/2018)

O que poderia significar tal brevidade do relato? Os corpos pedagógicos teriam alcançado um ponto de estabilidade em nossas relações? Teríamos ocupado todos os espaços entre nós? Apesar desse contexto favorável, o distanciamento do discurso não expressaria a tentativa de cessar o envolvimento com a turma quando já começava a me tornar ciente da nossa possível separação? Tais questionamentos deveriam ainda ser considerados às vésperas do novo desafio que se apresentaria na semana subsequente: a chegada da professora observadora para o acompanhamento e complemento da documentação pedagógica de nosso grupo, até o fim do breve período de convivência que ainda nos restava.

⁶² A partir de julho de 2018, passaria a lecionar Língua Portuguesa, no Instituto Federal da Bahia, campus Paulo Afonso-BA.

Tal fato inauguraria um outro momento para o conjunto de registros produzidos, já às vésperas de uma despedida da turma que eu provocaria breve e inevitavelmente. Para que seja possível vislumbrar a potência do olhar do outro sobre nós, dedicarei novo subcapítulo à apreciação dos últimos encontros com a turma, em contexto de iminente desestabilização das relações entre nossos corpos pedagógicos.

3.2 Documentação e parceria de uma professora-observadora-narradora

Após a discussão sobre os registros que até então se caracterizavam por terem sido produzidos apenas por mim e pelos alunos em cenário de inserção do francês no currículo de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental II, dou continuidade à apresentação cronológica dos 8 (oito) últimos diários de aulas, dentre os quais 5 (cinco) contam com outro olhar no processo de narrativa autobiográfica documentada: o de Raquel Santos, professora de Artes da escola à qual pertencia aquele grupo. Além de fotografar, filmar e fazer anotações acerca de nossas escolhas, essa profissional produziu um relatório sobre a sua própria experiência de implicação pessoal e narrativa em meio às interações de nossos corpos pedagógicos.

Para colocar em destaque a narração dessa colega a quem doravante chamarei professora-observadora-narradora, adotei o mesmo critério utilizado desde que aqui comecei a destacar as intervenções dos ex-alunos do IECC e, posteriormente, as de meu diário: os excertos das notas e do relatório final de sua observação serão emoldurados e transcritos com fonte distinta da apresentada no corpo desta narrativa. Trata-se de colocar também no quadro da memória essa voz que me ensinou o significado da palavra de origem africana *ubuntu*: “uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas”. De fato, estávamos nos constituindo mutuamente como corpos pedagógicos na história, por isso a generosidade, a beleza e o valor de seu trabalho será lembrado por meio da indicação de seus créditos nas fotografias cedidas para o desenvolvimento desta escrita.

Assim, a pequena amostragem de nossa parceria agrega ao bloco anterior a reflexão sobre a potência da documentação pedagógica que se completa por meio do olhar de outrem. Foi por meio dessa partilha que se tornou visível o processo de reflexão, memória e resistência de nossos corpos pedagógicos em práticas de ensino-aprendizagem de francês na escola daquele momento: um tempo que já se tornou outrora, neste presente imerso em retrocessos permanentemente cíclicos da educação brasileira.

3.2.1 *Cinq*

15 de maio de 2018

Este é o dia de uma nova tensão na narrativa: a professora que a escola indicou para realizar a documentação escrita e fotográfica das aulas começa a nos prestigiar. Sua presença traz novamente o desconforto a esta professora-pesquisadora-narradora e a agitação às crianças:

Como os alunos já a conheciam, apresentei a professora como parceira dessa ação. Recebi os quadros com a grade de horário dos alunos e procurei organizá-las em meio a uma tensão crescente de ter alguém me observando. As crianças estavam especialmente agitadas. (**Diário de aula** de 15/05/2018)

Faltava-me ainda a compreensão sobre o que significava ser observada, para, conforme apontam os especialistas de Reggio Emilia, fazer emergir a visibilidade não somente das escolhas do observador, mas também e, sobretudo, das minhas. Tal importância só fez sentido para mim depois que tomei conhecimento sobre um depoimento de Amelia Gambetti, professora de Reggio Emilia durante 25 anos e formadora, em 1992, de docentes de escolas norte-americanas que se declaravam inspiradas na pedagogia de Loris Malaguzzi:

Quando você aceita ser observado e compreende a importância disso, você tem de aprender a separar seus sentimentos pessoais do seu papel profissional, sem esquecer, é claro, sua identidade e personalidade. É necessário assumir uma atitude impessoal em relação à pessoa que está observando você interagindo com as crianças (...). Há muitas formas de observar e de ser observado. Você pode observar e ser observado por meio da estratégia de tirar fotos e de gravar vídeos (...). Quando eu estava com as crianças, e Giovanni observava essa situação tirando fotos, estávamos documentando dois níveis de observação. Percebemos isso olhando para as fotos juntos. Víamos o que Giovanni havia fotografado e, conseqüentemente, quais foram as suas escolhas; e, apesar de eu ter sido observada desse ponto de vista sobre como eu estava interagindo com as crianças, as fotografias estavam dando visibilidade às escolhas que eu estava fazendo. (GANDINI, 2016, p. 176; 178; 179)

Mesmo que, na prática, tenhamos dedicado apenas cinco encontros a essa parceria, foram empregadas diferentes ferramentas de observação, tais como fotos, vídeos e anotações das interações entre mim e as crianças. Nesse sentido, ainda de acordo com o depoimento daquela especialista em Reggio Emilia,

(...) todas elas são ferramentas fortes, porque contribuem tanto para aprender a observar quanto para aprender a ser observado. Elas o ajudam a compreender

como você está se comportando no contexto específico que está sendo observado. Elas podem ajudá-lo a compreender suas próprias motivações, conectadas com as escolhas que você faz. Além disso, essas ferramentas podem ajudá-lo a se conscientizar e a perceber a evolução da própria metodologia de trabalho com as crianças, com os seus colegas e com os outros adultos. (GANDINI, 2016, p. 179)

Assim, ao deixar-me ser observada, compreendi a potência dessa experiência aliada aos meus diários e constato como o relato passa a se apresentar de novo um pouco mais longo após tal novidade entre nós. Na análise que aqui procuro empreender, ambos os discursos passam agora a dialogar: o meu, de professora-pesquisadora-narradora, e o de minha colega e professora-observadora-narradora.

Sigo, então, o fluxo dessa narrativa colaborativa, recolhendo o quadro de horários em francês que os alunos entregavam e, apesar de não ter registrado, lembro-me da confusão de tamanhos, bem como da dificuldade para organizar os papéis sobre a pequena mesa destinada aos professores naquela sala. Era simplesmente uma carteira tradicional. Recordo-me da algazarra das crianças com a presença da professora observadora e da minha inquietação com aquele material dos alunos com formas tão diferentes. Tratava-se, na sua grande maioria, de folhas arrancadas de cadernos.

Imagem 50: Quadro de horários: aluno 1

	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
7:30 à 8:15	histoire	histoire	Anglais	géo	dc. civique
8:15 à 9:00	philosophie	français	Anglais	portugais	science
9:00 à 9:45	portugais	dc. civique	Anglais	portugais	portugais
9:45 à 10:15	continue	continue	continue	continue	continue
10:15 à 11:00	portugais	histoire	géo	techno	portugais
11:00 à 11:45	math	maths	géo	techno	arts
11:45 à 12:30	math	maths	math	math	arts
12:30 à 1:15	déjeuner				
1:15 à 2:30	la science				
2:30 à 3:15	la science				
3:15 à 3:45	continue				
3:45 à 4:30	espagnol				
4:30 à 5:15	espagnol				

Fonte: Atividade de aluna.

Imagem 51: Quadro de horários (atividade de aluno 2)

- 4 -

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
7:30 - 8:15	Histoire	Histoire	Anglais	Géo	Education physique
8:15 - 9:00	Histoire	Français	Anglais	Sangue portugaise	Science
9:00 - 9:45	Sangue portugaise	Education physique	Anglais	Sangue portugaise	Sangue portugaise
9:45 - 10:15		Récré			
10:15 - 11:00	Sangue portugaise	Histoire	Géo	Techno	Sangue portugaise
11:00 - 11:45	Maths	Maths	Géo	Techno	Arts
11:45 - 12:30	Maths	Maths	Maths	Maths	Arts
12:30 - 13:45	Déjeuner				
13:45 - 14:30	Science				
14:30 - 15:15	Science				
15:15 - 15:45	Récré				
15:45 - 16:30	Espagnol				
16:30 - 17:15	Espagnol				

Fonte: Atividade de aluna.

Depois de recolher todos os exemplares apresentados pelas crianças, passamos, imediatamente, à verificação de uma atividade de leitura proposta pelo livro didático sobre o ciclo escolar francês. Nesse momento, as crianças se envolveram, procurando comparar suas idades e suas datas de aniversário para saberem em quais séries estariam na França.

Imagem 52: Quadro: ciclo escolar francês

1 Regarde ce tableau : en France, les jeunes de ton âge vont à l'école, au collège ou au lycée ?

ÂGE	CYCLE	CLASSE	ÉTABLISSEMENT
6-7 ans	PRIMAIRE	CP	école primaire
7-8 ans		CE1	
8-9 ans		CE2	
9-10 ans		CM1	
10-11 ans		CM2	
11-12 ans	SECONDAIRE	sixième (6 ^e)	collège
12-13 ans		cinquième (5 ^e)	
13-14 ans		quatrième (4 ^e)	
14-15 ans		troisième (3 ^e)	
15-16 ans		seconde (2 nd e)	lycée
16-17 ans	2 ^e CYCLE	première (1 ^{re})	
17-18 ans		terminale	

Fonte: Favret (2016).

Para que fosse possível aprofundar a discussão sobre a lógica decrescente da seriação escolar da França em oposição à crescente do Brasil, julguei importante propor o estudo dos números. Avançamos, então, com uma atividade de compreensão oral por meio da qual reconhecemos a contagem de 0 a 10 por uma personagem do livro, professora de Educação Física. Quando procuramos explorar esse conteúdo, não aparecem, em meu relato, os detalhes desse momento, que foi enriquecido graças à observação perspicaz da professora-observadora-narradora em seu relatório:

Exercitando a pronúncia e a posição da língua em: “La Bouche”. As crianças treinaram a postura do “cinq”. Marcella brinca e lembra que a intenção é a mesma de quando as mães chamam eles de longe e eles vão responder. (uma leve inclinação para trás) (Anotações da professora-observadora-narradora, 15/05/2018).

Imagem 53: *Cinq*: leve inclinação para trás para a pronúncia

Fonte: Captura de um vídeo produzido por Raquel Santos

Em seguida, passamos a uma proposta de atividade em que seria necessário estabelecer relação entre os algarismos e sua escrita em francês. Como concluíram rapidamente essa tarefa, sugeri a correção no quadro, tendo como escribas alunos voluntários, o que também foi documentado, por meio das fotos de Raquel:

Imagem 54: Números: alunos como escribas

Fonte: Foto de Raquel Santos.

Ao final do encontro, enquanto contávamos em francês para a última verificação desse conteúdo, uma aluna começou a fazer flexões de braço no fundo da sala, uma alusão ao áudio da contagem da professora de Educação Física do livro que fora apresentado no início da aula. Isso não estava previsto e temi que denotasse falta de controle da turma diante de minha colega. Sem saída, aderi a essa iniciativa espontânea das crianças até que chegou o professor da turma daquela mesma disciplina, para quem também ensaiaram a recitação dos números de 0 a 10, antes de sua saída da sala. Estava vencida a primeira sessão de observação de nossos corpos.

3.2.2 *Il fait trop froid!*

22 de maio de 2018

Na semana seguinte, o movimento dos corpos entra em cena mais uma vez e, além de relatado nos diários, foi ilustrado em anotações da professora-observadora-narradora:

A aula começa com Marcella perguntando se as crianças lembram os números que viram na aula anterior. Após uma contagem, as próprias crianças perceberam que confundem o francês com o espanhol em alguns momentos. Cecília diz que eles estão errando porque está muito frio e Marcella propõe então que eles se alonguem contando em francês todos juntos para se esquentar. (**Anotações da professora observadora de 22/05/2018**)

Imagem 55: Jogo sobre números: instruções

Fonte: Foto de Raquel Santos.

A professora observadora tinha em mente as minhas primeiras indagações referentes às possibilidades de investigação sobre o plurilinguismo nesse espaço e, por isso, evidenciou em suas anotações aquele diálogo entre francês e espanhol quando da contagem dos números. Não foi, entretanto, nesse assunto que nossos registros encontraram um ponto de contato. Tal confluência pode ser constatada por meio da observação da fotografia acima e da leitura do excerto que segue, pois ambos tornam visíveis as mudanças empreendidas nos limites espaciais da sala de aula:

Mudei toda a disposição da sala para lhes apresentar o áudio dos números de 11 a 20. Voltei toda a sala para a Smart TV. Propus um alongamento, para que aquecessem o corpo e o seu conhecimento sobre os números antes da realização de uma dinâmica". (Diário de aula de 22/05/2018).

Para a participação na dinâmica que nos ajudaria a retomar o conteúdo do último encontro, cada um era convidado a tomar meu lugar e a pensar em um número que deveria ser adivinhado pelos demais. A cada tentativa equivocada dos colegas, o mediador deveria responder "non". Quando finalmente alguém adivinhava, passaria a coordenar o jogo. No relato, menciono a vibração e a algazarra do grupo, mas os registros

fotográficos da professora-observadora-narradora apresentam melhor que minhas palavras esse momento:

Imagem 56: Jogo de números: criança como mediadora

Fonte: Foto de Raquel Santos.

Ao relatar o desenvolvimento da atividade, o foco da minha narrativa no diário alcança o isolamento de Dênis que se negou inicialmente a participar do jogo: preferiu ler um exemplar de história em quadrinhos a integrar-se ao grupo. Fui aos poucos incentivando sua aproximação até que aceitou participar e coordenar uma das rodadas. O registro fotográfico a seguir eternizou minha tentativa de convencê-lo:

Imagem 57: Convidando uma criança a participar do jogo

Fonte: Foto de Raquel Santos.

De fato, a proximidade, o diálogo, os gestos e os sentidos que envolvem o registro fotográfico dessa cena de ensino-aprendizagem não poderiam ser contados por meio de palavras apenas. O olhar e a captura de imagens por outrem se apresentam para mim como fundamentais para compreender a potência da documentação pedagógica desenvolvida em parceria.

Assim, depois de dissiparmos com nosso jogo a geral sensação de frio, bem como a pontual falta de engajamento dos corpos pedagógicos, encerramos este encontro com a orientação sobre uma proposta de atividades de leitura para casa a ser retomada na aula subsequente.

3.2.3 *C'est la bande dessinée*

29 de maio de 2018

Iniciamos o encontro com a correção das atividades de leitura propostas como tarefa ao final da aula anterior. Tratava-se da interação entre adolescentes por meio de mensagens instantâneas (*tchat*) que abordava, em função do retorno às aulas, as preferências desses alunos acerca de disciplinas e professores da escola.

Embora não esteja presente em meu diário, uma questão de compreensão do texto apresentada por uma aluna foi destacada na observação da minha colega:

Até que surge a dúvida: o que é 'BD'? Silêncio. Marcella pergunta: - O que vocês estão trabalhando em português? Em coro respondem: História em quadrinhos. E Cecília diz, então, BD é "*Bistórias em Draquinhos!*" e Marcella diz: " Non, c'est la bande dessinée..."
(Anotações da professora-observadora-narradora, 29/05/2018)

Os olhares e ouvidos atentos da observadora trouxeram para os relatos sobre aquela experiência um momento importante da atividade de leitura que eu não havia explorado em meu diário: o modo como interagimos com as dúvidas dos alunos. Não me lembrava desse momento e, tampouco, da estratégia de ter feito referência ao gênero em estudo nas aulas de língua portuguesa para responder a uma dúvida de vocabulário. Para além disso, verifico, por meio do excerto, que a voz abafada e cada vez mais objetiva dos meus últimos diários surge sob outro ponto de vista: o da professora-observadora-narradora. Trata-se, certamente, de mais um caso que reitera a importância da documentação pedagógica para a memória e a avaliação das práticas de ensino-aprendizagem na escola.

Imagem 58: Falando sobre *tchat*

Fonte: Foto de Raquel Santos.

No curso de minha narrativa, aponto que, tendo destacado com os alunos o uso dos verbos *aimer*, *adorer* e *détester* no *tchat*, devolvi-lhes o quadro de horários entregue em 15/05, para que retomassem os nomes das disciplinas em francês. Em seguida, propus um esquema de diálogo na lousa, a partir da pergunta “*Tu aimes Géo?*”. A esse respeito, a professora-observadora-narradora registrou uma interação entre mim e um aluno:

Marcella então pede para que os alunos completem as frases *Je t’aime.../Je déteste...* com as suas disciplinas correspondentes.

E Eduardo logo diz: - Tem que ser realista, ou tem que agradar?

Marcella: - Tem que ser sincero com você. Ninguém deve agradar ninguém.

Eduardo: Ahhh, eu sou bom nisso... (**Anotações da professora-observadora-narradora, 29/05/2018**)

Mais uma vez, temos minha voz que se envolve na interação com a voz de outro personagem, a de um aluno. A pergunta de Eduardo evidencia características importantes desse cenário que podem vir à tona graças ao discurso direto que oculto ao máximo em meus diários. A dúvida entre ser realista e agradar se coloca como crucial para esse aluno que, ao perceber a possibilidade de apresentação de sua opinião de forma original, sente-se à vontade para criticar, considerando-se “bom nisso”.

Depois desse processo de reflexão sobre disciplinas de que gostavam e detestavam, organizamos a interação no já conhecido *Petit train*, cena registrada por meio desta foto da professora-observadora-narradora:

Imagem 59: Petit Train: «*j’aime*», «*je déteste*»

Fonte: Foto de Raquel Santos.

A minha preocupação com o ruído excessivo se fez presente, menos pela algazarra das crianças e mais pela incredulidade da assistente que passava casualmente pela sala – desde a chegada de Raquel, ela nos acompanhava esporadicamente. Nesse ínterim, propus uma conversa sobre o que significava divertir-se, aprender e ser avaliado no contexto da dinâmica há pouco vivenciada:

Após a atividade, conversamos um pouco sobre como devemos nos divertir nessa ocasião, levando ao mesmo tempo a sério o processo de aprendizagem e a interação com o colega. Percebi que essa fala era necessária, porque a assistente olhava com incredulidade o barulho que fazíamos em sala. Pontuei com a turma a seriedade dessa proposta e a intenção avaliativa da produção oral em ocasiões análogas. (**Diário de aula** de 29/05/2018)

Essa conversa também foi notada pela professora-observadora-narradora:

“Marcella relembra aos alunos que eles estão sendo constantemente avaliados, e que são responsáveis por seu aprendizado”. (**Anotações da professora-observadora-narradora**, 29/05/2018).

Estávamos, enfim, fazendo juntas esse percurso.

3.2.4 *Très bien!*

05 de junho de 2018

A minha narrativa, na semana seguinte, foi breve. Relato a retomada dos verbos *aimer*, *adorer*, *détester* e *préférer* utilizados na interação do último encontro. O olhar da professora-observadora-narradora traz à tona mais detalhes sobre esse momento:

Após lembrarem o que viram na aula anterior, Marcella pergunta: - o que é *aussi*? Fabiana responde (e pergunta ao mesmo tempo): - Também? Marcella balança a cabeça em tom afirmativo e Gabriela diz: - *très bien!!!* (risos) Marcella pergunta para a turma o que [os verbos em] *J’aime*, *Je déteste* e [ils] *aiment* tem em comum, e Fabiana diz que todos têm “o mesmo sotaque”. Logo após Fabiana chama Marcella para lhe mostrar suas anotações. Ela diz que “anota como se diz, pois como se diz e como se escreve é muito diferente”. Marcella elogia e diz que esta é uma boa estratégia. (**Anotações da professora observadora** de 05/06/2018)

Mais uma vez, as minúcias dessa interação com os estudantes aparecem nas anotações da minha colega que, por meio de sua narrativa, dava voz a mim e a eles. A maneira como estabelecemos relações entre nosso conteúdo e o de outras disciplinas também foi registrada em suas observações:

Após um tempo, Marcella pergunta o que eles estão estudando em português. Louise diz que é gramática e após uma discussão chegam a conclusão que estão vendo verbos. Marcella apresenta alguns verbos terminados em ER, e faz uma dinâmica onde os alunos tem que bater palmas onde a pronúncia é mais forte. (**Anotações da professora-observadora-narradora, 05/06/2018**)

Em meu diário, passo a ser menos cuidadosa com o relato sobre esses detalhes no momento de registrá-los. Nesse curto período de observação, quando aceito ser documentada, entrego-me mais ao processo de estar junto, de falar e de ouvir, como é possível vislumbrar nesta foto:

Imagem 60: Ouvindo os alunos sobre verbos em -ER

Fonte: Foto de Raquel Santos.

A visibilidade da escuta está relacionada à apresentação na lousa do paradigma da conjugação dos verbos franceses pertencentes ao primeiro grupo. Isso ocorreu por meio de exemplos relacionados às preferências da turma pelas disciplinas de seu currículo. Para encerrarmos esse encontro, propus uma lição de casa relacionada aos saberes que compartilhamos nessa aula.

3.2.5 *Bientôt nos adieux*

12 de junho de 2018

Lamentavelmente, não contamos com a observação da minha colega que teve de se ausentar para a participação de um evento acadêmico no dia 12/06/2018.

Meu relato a respeito desse encontro foi sucinto e limitado a descrever a sequência de correção das atividades sobre verbos terminados em “-ER”, bem como a orientar outra lição de casa: leitura e atividades de compreensão escrita do texto “*Un collègue pas comme les autres*”. A partir desse exemplar discursivo, tinha como intenção motivá-los para uma atividade avaliativa a ser realizada para finalização do primeiro semestre que, a essa altura, já se anunciava como o único e derradeiro para nós.

Como era necessário ao menos iniciar a organização das notas trimestrais dos alunos para o próximo docente que ocuparia meu lugar, também apresentei nesta aula uma proposta de trabalho escrito a ser entregue em 26/06, nosso último dia de aula. Aproveitei a leitura que estavam fazendo para a disciplina de Língua Portuguesa e sugeri atividades sobre a obra *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, explorando a intercompreensão de línguas românicas por eles conhecidas (português, italiano, espanhol e francês).

Imagem 61: Trabalho 2º trimestre parte 1: enunciado

Apresentamos, em quatro idiomas, uma cena da obra que você está lendo em língua portuguesa, cujo título original em francês é *Le Petit Prince*, do autor Antoine de Saint-Exupéry.

Fonte: Proposta de trabalho elaborada pela autora.

Imagem 62: Trabalho 2º semestre: parte 1

Apresentamos, em quatro idiomas, uma cena da obra que você está lendo em língua portuguesa, cujo título original em francês é *Le Petit Prince*, do autor Antoine de Saint-Exupéry.

PARTE 1

Antes de ler por completo os fragmentos, identifique neles:

a) a expressão que inicia cada uma das narrativas:

- em espanhol:
- em português:
- em italiano:
- em francês:

b) 3 (três) palavras, cujas formas se assemelham nas línguas apresentadas (é possível destacar palavras que se assemelham entre dois, três ou quatro idiomas).
Exemplo: *cuando* (espanhol); *quando* (português); *quando* (italiano);

1) _____

2) _____

3) _____

c) o nome científico da serpente dessa cena e em que regiões do mundo ela pode ser encontrada.

d) dentre as línguas apresentadas, em quais a serpente é reconhecida por seu nome científico?

Fonte: Atividades elaboradas pela autora.

Imagem 63: Trabalho 2º semestre: parte 2 (enunciado)

PARTE 2

Escolha um (ou mais) fragmentos para apreciar a leitura completa da cena.

Fonte: Enunciado elaborado pela autora.

Imagem 64: *El Principito, O Pequeno Príncipe, Piccolo Principe, Le Petit Prince*

El Principito	O Pequeno Príncipe	Piccolo Principe	Le Petit Prince
Cuando yo tenía seis años vi una vez una lámina magnífica en un libro sobre el Bosque Virgen que se llamaba « Historias Vividas ». Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera.	Certa vez, quando tinha seis anos, vi num livro sobre a Floresta Virgem, "Histórias Vividas", uma imponente gravura. Representava uma jibóia que engolia uma fera.	Un tempo lontano, quando avevo sei anni, in un libro sulle foreste primordiali, intitolato "Storie vissute della natura", vidi un magnifico disegno. Rappresentava un serpente boa nell'atto di inghiottire un animale.	Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ». Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve.
El libro decía : « Las serpientes boas tragan sus presas enteras, sin masticarlas. Luego no pueden moverse y duermen durante los seis meses de la digestión. »	Dizia o livro: "As jibóias engolem, sem mastigar, a presa inteira. Em seguida, não podem mover-se e dormem os seis meses da digestão."	C'era scritto : « I boa ingoiano la loro preda tutta intera, senza masticarla. Dopo di che non riescono più a muoversi e dormono durante i sei mesi che la digestione richiede. »	On disait dans le livre : « Les serpents boas avalent leur proie tout entière, sans la mâcher. Ensuite ils ne peuvent plus bouger et ils dorment pendant les six mois de leur digestion. »
Reflexioné mucho entonces sobre las aventuras de la selva y, a mi vez, lo gré trazar con un lápiz de color mi primer dibujo. Mi dibujo número uno.	Refleti muito então sobre as aventuras da selva e fiz, com lápis de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número um.	Meditai a lungo sulle avventure della giungla. E a mia volta riuscii a tracciare il mio primo disegno. Il mio disegno numero uno.	J'ai alors beaucoup réfléchi sur les aventures de la jungle et, à mon tour, j'ai réussi, avec un crayon de couleur, à tracer mon premier dessin. Mon dessin numéro un.
Mostré mi obra maestra a las personas grandes y les pregunté si mi dibujo les asustaba. Me contestaron : « ¿Por qué habría de asustar un sombrero ? »	Mostrei minha obra-prima a pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes causava medo. Responderam-me: "Porque é que um chapéu causaria medo?"	Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi, domandando se il disegno li spaventava. Ma mi risposero: "Spaventare? Perché mai, uno dovrebbe essere spaventato da un cappello?"	J'ai montré mon chef-d'œuvre aux grandes personnes et je leur ai demandé si mon dessin leur faisait peur. Elles m'ont répondu : « Pourquoi un chapeau ferait-il peur ? »

Fonte: Coletânea de textos de folha de atividades do Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH/USP.

Imagem 65: Trabalho 2º semestre: parte 3 (enunciado)

PARTE 3

Agora chegou a vez de apresentar a sua *chef-d'oeuvre* (obra de arte)! Faça a sua versão do desenho número um do Pequeno Príncipe. Escolha três elementos de sua ilustração e escreva o nome deles nas quatro línguas indicadas.

Fonte: Atividade elaborada pela autora.

As atividades foram elaboradas graças à apropriação que eu havia feito até então de estudos sobre intercompreensão das línguas românicas, notadamente de contribuições de Pierre Escudé e de Pierre Janin (2010) nesse campo. Os pesquisadores, ao observarem a tradução do título *O Pequeno Príncipe* em línguas românicas, germânicas e eslavas, por exemplo, discutiram o funcionamento de um *continuum* entre esses registros que reuniria diferentes povos de todo o território europeu em torno do legado latino. O reconhecimento dessa identidade românica em comum só poderia ser alcançado plenamente por meio da educação linguística e da intercompreensão, segundo aqueles autores, a “chave do plurilinguismo”:

O latim há muito tempo desempenha um papel estruturante entre locutores e línguas da România. Em grande parte da Europa, a legislação, a cultura, a literatura, a religião, a representação científica e imagética do mundo, tudo atesta uma romanidade comum. Ora, sob a ausência, neste momento irremediável, de uma consciência fina e partilhada da língua latina, mais nenhum elemento estruturante, se não as línguas românicas, pode dar às centenas de milhões de locutores das línguas aparentadas a consciência de que essas línguas são todas variantes de uma mesma família, em uma palavra, os dialetos de uma mesma língua. O único meio de oferecer a essa comunidade a consciência de que ela é viva e viável é recorrer a uma educação linguística, passando pela intercompreensão⁶³. (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 73)

Destaco nesse discurso o esforço legítimo de valorização da identidade linguística europeia, embora como brasileiros não devamos nos reconhecer inteiramente nele. Como vimos no capítulo 2, tal herança nos foi imposta em processo violento de colonização e de escravidão de indígenas e africanos. Esses povos, mesmo sob o jugo histórico ainda vigente do racismo, da violência e da exclusão sob seus corpos, construíram com suas vidas este país e constituíram, com a ancestralidade de suas línguas e culturas, a identidade de nosso povo. Acredito que a discussão sobre intercompreensão entre nós não poderia prescindir dessa contextualização necessária.

Assim, ao apresentar aquela proposta de trabalho às crianças, considerava as possibilidades de diálogo entre o francês e a romanidade presente na história da língua

⁶³ Tradução nossa. Texto original em francês: “Le latin a longtemps joué un rôle structurant entre locuteurs et langues de la Romania. Dans une grande partie de l’Europe, la législation, la culture, la littérature, la religion, la représentation scientifique et imagée du monde, tout témoigne d’une romanité commune. Or, en l’absence désormais irrémédiable d’une connaissance fine et partagée de la langue latine, plus aucun élément structurant ne vient donner aux centaines de millions de locuteurs des langues apparentées que sont les langues romanes la conscience que ces langues sont toutes des variantes d’une même famille, en un mot, les dialectes d’une même langue. Le seul moyen de donner à cette communauté la conscience qu’elle est vivante et viable est de recourir à une éducation linguistique passant par l’intercompréhension”. (ESCUDE; JANIN, 2010, p. 73)

portuguesa, mesmo que, desde o início de sua presença em nosso território, esta tenha se constituído outra dentre tantas entre nós. Explicitada tal ressalva, poderia apontar que as atividades de intercompreensão poderiam de alguma forma despertar a intuição e, somente em parte, a identificação das alunas e dos alunos acerca de um *continuum* existente entre as quatro línguas românica nas quais lhes foi apresentado o excerto da obra de Exupéry.

Na primeira parte do trabalho, a leitura proposta em nossa disciplina poderia agregar ao trabalho desenvolvido pela professora de português a discussão sobre características das tipologias narrativas, por meio do reconhecimento de expressões com as quais essas sequências podem ser iniciadas em cada um daqueles idiomas: “cuando yo tenía (...)”, “certo dia (...)”, “un tempo lontano (...)”, “lorsque j’avais” (atividade “a”). Para além das semelhanças e das diferenças a serem identificadas no campo morfológico (proposta também latente na atividade “b”), poderia ser aguçada entre a turma a curiosidade sobre as escolhas semelhantes entre pares daquelas línguas românicas: em francês e espanhol, o tempo dos fatos narrados é primeiramente situado por meio da indicação da tenra idade da personagem; em português e italiano, é antes delimitado o distanciamento do narrador de seu tempo de enunciação.

A necessidade de pesquisar sobre a serpente *Boa* apresentava também outro desafio interdisciplinar a esses alunos: lidar com um nome científico que não era mantido justamente na versão do livro em língua portuguesa do Brasil, país onde a espécie é encontrada e conhecida sob a denominação proveniente do tupi, jiboia (*yi'mboya*)⁶⁴. Nesse caso, o exercício de intercompreensão faria ainda mais sentido para nossa realidade.

A segunda parte do instrumento avaliativo abria uma possibilidade proposital: poderiam ler o texto em uma das línguas, apenas em português, se desejassem. Subjazia a essa proposta a ideia aqui já destacada de Calvet (2013, p. 129) de que os espaços abertos por políticas linguísticas pautadas no desenvolvimento do plurilinguismo e da intercompreensão poderiam permitir que, em meio a falantes de línguas aparentadas, poderíamos quiçá utilizar a nossa e sermos entendidos pelos demais interlocutores, cada um em seu idioma.

Na terceira parte, por sua vez, deveriam dialogar com a ideia final do excerto e apresentar sua “*chef d’oeuvre*”, “*maestra*”, “*capolavoro*”, “obra de arte”, assim como o fez o narrador-personagem. A demonstração de quatro elementos do desenho em quatro

⁶⁴ “jiboia”. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/jiboia>> Acesso em: 11 mai. 2019.

línguas diferentes dialogava com atividades do material didático *Euromania*, também organizado por Pierre Escudé (2008)⁶⁵. Todas essas intencionalidades foram pelo menos por mim apontadas às crianças logo que as orientei para a entrega do trabalho. O tempo para o diálogo com a professora de língua portuguesa era, entretanto, exíguo. A proximidade de minha partida não permitiu tampouco que aprofundássemos a proposta *a posteriori*.

Apesar de não ter insistido sobre o estado da arte da intercompreensão das línguas para o trabalho e análise dos registros da turma, julguei importante documentar, nesse contexto, alguma atividade desenvolvida sobre a minha primeira hipótese de pesquisa que, a essa altura, já se apresentava como complementar e não necessariamente central no processo de ensino-aprendizagem e de documentação da presença da língua francesa em currículo escolar. Os resultados dessa empreitada tornar-se-ão visíveis na discussão sobre a narrativa de nosso último encontro, realizado em 26/06/2018.

3.2.6 *Pas elle!*

19/06/2018

Como se aproximavam as férias e a confirmação de meu pedido de saída da escola para a posse em cargo público em outro Estado, organizei, no dia 19/06/2018, o cenário que nos prepararia para nossos últimos momentos juntos:

Cheguei à sala com cartolinas coloridas que procurei distribuir pelo chão da sala. Minha missão era corrigir atividades referentes à leitura do texto “Un collègue pas comme les autres” e propor um trabalho em grupo sobre o assunto. Como isso demandaria de mim todo o esforço para que ficassem atentos e não se dispersassem, utilizei essa estratégia para que ficassem curiosos e não caminhassem pela sala. (Diário de aula de 19/06/2018)

⁶⁵ Trata-se de material elaborado no âmbito do projeto europeu Socrates Lingua 2 (2005-2008), concebido e pilotado pelo Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) Midi-Pyrénées em parceria com universidades e a editora escolar Humanitas. Reúne equipes de pesquisadores e de pedagogos para propor ao público escolar de 8 a 11 anos, em cinco países (França, Espanha, Itália, Portugal, România), um manual de aprendizagem disciplinar em intercompreensão das línguas românicas.

Imagem 66: Cartolinas para o trabalho “*Un collège pas comme les autres*”

Fonte: Foto de Raquel Santos.

Meu intuito era que realmente não se movimentassem muito nesse dia, para que conseguisse apresentar, em 45 minutos, todas as instruções necessárias para a atividade avaliativa. O olhar de minha colega sobre a estratégia traz, entretanto, conotação poética para a cena:

Marcella começou a aula colocando várias folhas coloridas no chão da sala. Acostumados a fazerem várias dinâmicas diferentes, as crianças logo perguntaram para que jogo seriam aqueles papéis. Marcella resolveu alimentar a curiosidade e disse que o mistério se resolveria no final da aula. As crianças começam a analisar um texto do livro para ampliar seu vocabulário. (**Anotações da professora- observadora-narradora, 19/06/2018**)

Antes de apresentar orientações sobre o uso daqueles cartazes, retomei, de fato, o texto que deveriam ler em casa e discutimos modelos de escolas com projetos político-pedagógicos inovadores. A professora-observadora-narradora trouxe para seu relato as contribuições dos estudantes durante a reflexão que realizamos acerca de estratégias a serem consideradas para a leitura em língua estrangeira:

Marcella pergunta que estratégias se usa para entender um texto em uma língua que estamos apenas começando a conhecer. Heitor na hora responde: - “Usa o google tradutor!” Na hora Ingrid diz que - “primeiro a gente acha as palavras que a gente já conhece” e Juliano complementa: - “e depois procura palavras parecidas com palavras em outras línguas que conhecemos. Marcella retoma aos cartazes coloridos e diz que eles são para o trabalho em grupo que farão para este segundo trimestre. Nota-se um leve suspiro coletivo e começa a divisão dos grupos. (**Anotações da professora observadora de 19/06/2018**)

Em meu diário, foi registrada a continuidade de tal processo de divisão dos grupos, com o fim de que criassem escolas diferentes e as representassem nos cartazes disponíveis no chão. Deveriam escolher seus parceiros para tal empreitada que seria realizada fora da sala de aula, ao longo da semana. O registro a seguir representa possivelmente o momento mais crítico da narrativa referente a essa aula:

Permiti que organizassem os trios para o trabalho e logo notei que isso traria um problema para mim: (...) [Ana] não era aceita em nenhum dos grupos. Presenciei a agressão de um dos meninos que lhe apontou o dedo e disse “não quero ela no meu grupo”. Logo percebi que tinha tomado um rumo totalmente equivocado para a orientação da atividade. (**Diário de aula de 19/06/2018**)

Imagem 67: Formação de grupos para o trabalho “*Un collègue pas comme les autres*”

Fonte: Foto de Raquel Santos.

A autocrítica desta professora-pesquisadora-narradora reaparece com relação à tomada de decisões justamente nesse momento de quase despedida da turma. Deixar que decidissem seus parceiros de grupo pareceu-me uma atitude plausível a essa altura.

Lamentavelmente, para além da minha inexperiência com a faixa etária em questão, havia sempre o inesperado das relações entre esses alunos, sobretudo no que dizia respeito à aceitação da colega Ana. As resistências estavam consolidadas e as possibilidades de acolhimento reduzidas sempre aos mesmos colegas:

Ela enfim foi aceita em grupo de meninas que estrategicamente escolhi por nele haver a filha de um colega professor que depois vim a saber ser sempre a que a acolhe “porque cede e é boazinha”. Seu olhar não era de satisfação, mas aceitou a colega diferente em seu grupo. (**Diário de aula** de 19/06/2018)

Deixei a sala, satisfeita, por um lado, com o aparente entusiasmo dos alunos acerca da realização da atividade que se constituiria um instrumento avaliativo daquele trimestre. Por outro lado, estava devastada com relação à cena vivenciada havia pouco:

(...) a lembrança daquele dedo de rejeição apontado para a menina [Ana] não saía da minha cabeça”. (**Diário de aula** de 19/06/2018)

3.2.7 *Ils ne sont pas comme les autres*

26 de junho de 2018

A despeito desse desconforto, seria necessário preparar-se para o último encontro. Na ocasião, infelizmente, não contamos com a presença da professora-observadora-narradora que estava ocupada com a organização de suas atividades de fim de semestre. Sua ausência foi tão sentida por mim que, já habituada a ter mais que o diário como registro, fotografei as apresentações das crianças nessa aula.

Os grupos organizados em meio aos desconfortos do último encontro deveriam apresentar, diante de toda a sala, as ideias que ilustraram nos cartazes acerca de um “*collège pas comme les autres*”. Como tudo se mostrava imprevisível, outra tentativa de excluir uma colega foi flagrada já no início da aula:

Antes da apresentação dos trabalhos, uma aluna veio me contar que a colega não havia colaborado e gostaria de tirar o nome dela do produto final. Essas atitudes sempre me davam certa repulsa. A colega denunciada era uma menina que mal participava das aulas no começo e de quem fui me aproximando ao longo do tempo. (**Diário de aula** de 26/06/2018)

O grupo foi o único a destacar data de realização, de entrega, bem como espaço delimitado para o registro da nota, que seria atribuída apenas às alunas indicadas no campo “Feito por”:

Imagem 68: Cartaz “Un collège pas comme les autres” (théâtre)

Fonte: Foto capturada pela autora; cartaz de alunas.

Registre na narrativa a participação desse grupo e a minha intervenção com relação à exclusão evidente da colega a quem se referiram no início da aula:

Quando esse grupo foi apresentar o cartaz, ela não foi convidada para ir à frente da sala e tampouco teve seu nome incluído no cartaz. Ao final da aula, conversamos e soube que houve problemas com relação à organização do horário do trabalho em grupo que não era compatível com sua rotina. (**Diário de aula** de 26/06/2018)

O relato sobre essa intervenção foi realizado antes da continuidade da narrativa a respeito das apresentações das demais equipes, por meio das quais percebi, de modo geral, o envolvimento de todos os seus integrantes:

Percebi que inseriram muitos textos traduzidos por meio do Google Tradutor. Alguns procuraram ler também, a seu modo, o que escreveram. Percebi que estavam felizes, em ritmo de última semana de aula. (**Diário de aula** de 26/06/2018)

Imagem 69: Apresentação “*Un collège pas comme les autres*” (sports)

Fonte: Foto capturada pela autora.

Imagem 70: Apresentação “*Un collège pas comme les autres*” (cinéma)

Fonte: Foto capturada pela autora.

Com o auxílio da assistente, que há muito já não nos acompanhava a todo momento, fixamos os cartazes na parede da sala de aula. Estavam, assim, expostos os documentos que havíamos criado para nossas avaliações, sendo que as escolas criadas e representadas nos trabalhos eram 3 (três) dedicadas a esportes e 3 (três) dedicadas a artes (música, cinema, teatro). Apresento outros dois exemplares dessas produções, para que seja possível notar o modo como os grupos, a despeito dos conflitos vivenciados desde a sua constituição, tentaram apropriar-se da ideia de ressignificar o espaço escolar, o microcosmo da tradicional instituição de controle de nossos corpos (FOUCAULT, 2014):

Imagem 71: Cartaz “*Un collège pas comme les autres*” (cinéma)

Fonte: Foto capturada pela autora; cartaz de alunas.

Imagem 72: Cartaz “*Un collège pas comme les autres*” (sports)

Tabela 2: Autoavaliação do 2º trimestre: “j’aime” e “je déteste”

Temas	J’aime	Je déteste
Atividades de compreensão oral (áudio)	1	1
Atividades no espaço externo	2	-
Aulas	2	2
Componente curricular (matéria)	1	-
Escrever	-	1
Gramática	-	1
Interação	1	-
Lição de casa	2	8
Jogos	8	-
Prova	-	2
Trabalhos	1	-
Trabalho em grupo	4	-

Fonte: Elaborada pela autora.

É possível depreender da compilação acima que, quando foram convidadas a abordar espontaneamente elementos de sua preferência nas aulas de francês, exatamente 50% (cinquenta por cento) das crianças se lembraram dos jogos como representativos de momentos prazerosos. A mesma proporção, que não era necessariamente representada pelos mesmos alunos e pelas mesmas alunas, referiu-se à lição de casa como exigência negativa em nossas experiências de ensino-aprendizagem. Se relacionarmos esses dados à autoavaliação negativa do trimestre anterior sobre a sua produção oral, poderíamos supor que as atividades lúdicas eram por eles percebidas como possibilidades mais

seguras para o desenvolvimento dessa habilidade. Não se sentiam decerto acuados por terem de apresentar *jeu de rôles* a toda a sala, como em 17/04/2018, pois a ocasião em que arriscaram números pensados por um interlocutor (aula de 22/05/2018) colocava em risco o grupo como um todo e ao mesmo tempo.

A obviedade dessas constatações para nosso campo pode interessar quando se apresenta o discurso desses jovens corpos pedagógicos materializados em pedaços de papel. Neles, ocuparam de alguma forma aquele lugar de fala sobre o qual apontaram incerteza na autoavaliação do primeiro trimestre. Agora apresentariam sua voz, sempre do seu melhor jeito e sem ignorar a interlocução comigo estabelecida, por meio do uso do pronome de tratamento “você”:

Imagem 73: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 1)

Fonte: Autoavaliação de aluna.

Esse registro é exemplar para ilustrar o ponto de vista positivo sobre a realização dos jogos, bem como aquele negativo acerca das lições de casa previstas ao final de cada encontro. O primeiro aspecto é mencionado como “aulas interativas como a que nós tínhamos que deitar quando você falava”. Trata-se de evidente referência à primeira aula desenvolvida fora do espaço da sala, em 27/02/2018, durante a qual deveriam colocar seu

corpo em movimento, por meio das instruções *Marchez, courez, tombez*. Outras manifestações, como “eu gosto dos lá embaixo”, reiteram a preferência de algumas crianças pelo desenvolvimento dessas dinâmicas nos espaços externos:

Imagem 74: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 2)

Foto: Autoavaliação de aluna.

Não sem alertar sobre sua opinião negativa – porém sincera – a respeito das aulas e da língua, outros apontam a preferência pelos jogos, de modo geral, mesmo quando realizados em espaço interno. As referências incluem, mais uma vez, a dinâmica sobre os números que fora realizada em sala, naquele 22/05/2018 de muito frio:

Imagem 75: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 3)

Fonte: Autoavaliação de aluna.

Ao lado dos jogos, é relevante também a menção ao trabalho em grupo, como é possível ainda vislumbrar em discursos bem articulados (e talvez repletos de intenções) sobre a importância dessa atividade para o “aprendizado” da turma. Note-se a preocupação que se evidencia no exemplar abaixo, mais uma vez por meio do destaque ao campo reservado à nota da atividade a ser considerada por mim, no cômputo da autoavaliação:

Imagem 76: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 4)

discipline
matière

Dans le cours de Français, Marcella Oliveira

Prénom Nom

J'aime :

Eu gosto dos jogos e trabalhar, porque elas são legais e bastante importantes para nós aprendermos. E eu gosto um pouco da lição de casa.

Je déteste :

Rien!

NOTA: (Por favor coloca a nota aqui)

11

Fonte: Autoavaliação de aluna.

Como será possível constatar no próximo exemplo, não era unanimidade a preferência por estar em pé nessas atividades, o que talvez representasse o desconforto sentido por alguns quando da realização da dinâmica do *Petit Train* (03/04 e 29/05/2018). Paradoxalmente, no mesmo registro, é registrado o gosto pelos jogos, sendo que alguns, como já vimos, exigiram de todos o engajamento corporal para além da posição sentada:

Imagem 77: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 5)

Fonte: Autoavaliação de aluna.

Tal paradoxo nos remete à reflexão aqui já apresentada sobre a dificuldade que pode representar aos corpos pedagógicos a ruptura com a memória de séculos de enfileiramento na instituição escolar (FOUCAULT, 2014). O receio apontado alhures sobre a ocupação do ateliê de artes quando da realização daquela da aula 27/02/2018 (ver imagem 25) foi agora registrado por escrito na avaliação dessa estudante: “J’aime jogos, trabalhos em grupo, jogos de áudio (...) Eu não gosto quando temos que ficar em pé na sala”. Não fazia sentido para esse corpo pedagógico ter de acompanhar uma disciplina que ressignificava, entre jogos e movimentos, seu lugar na escola e na história.

A detestada lição de casa nesse processo era por mim vislumbrada como possibilidade de desenvolver a escrita e, sobretudo, a leitura de textos em francês, habilidades que seriam propostas de forma muito limitada em apenas 45 (quarenta e cinco) minutos de aula. Assim como a interlocução se estabelecia para aprovar meu engajamento na mediação de momentos prazerosos de jogos e diversão, ela também se fazia presente para denunciar a minha responsabilidade referente à limitação dos corpos, como em “Quando você da (sic) lição de casa. Quando nós escrevemos”:

Imagem 78: Autoavaliação do 2º trimestre (exemplo 6)

Fonte: Autoavaliação de aluna.

Ora, a escrita limitada ainda ao escopo de poucas palavras em francês e visibilizada por meio daquelas lições ou dos trabalhos trimestrais facilitava a constituição de registros que falavam sobre nossa convivência e, sobretudo, sobre a memória pessoal e coletiva de nossos corpos pedagógicos até então imbricados no processo de redescoberta da língua francesa no currículo escolar.

A última documentação que ilustrava esse lugar enfim ocupado por nós se referia àquelas atividades de intercompreensão das línguas românicas sobre um excerto do livro *O Pequeno Príncipe*. As amostras explicitadas, a seguir, representam a visibilidade das etapas do trabalho, cujas orientações e expectativas foram descritas na análise da narrativa de 19/05/2018. A terceira parte, especialmente, será mais bem explorada em virtude da expressividade com que destacaram vocábulos em italiano, francês, espanhol e italiano ao lado da sua versão do “desenho número um” que se constituiria, na verdade, como o derradeiro de nossa interação:

Imagem 79: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 1 a)

Apresentamos, em quatro idiomas, uma cena da obra que você está lendo em língua portuguesa, cujo título original em francês é *Le Petit Prince*, do autor Antoine de Saint-Exupéry.

PARTE 1

Antes de ler por completo os fragmentos, identifique neles:

a) a expressão que inicia cada uma das narrativas:

- em espanhol: *Cuando yo tenía seis* ✓
- em português: *Certa vez, quando tinha* ✓
- em italiano: *Un tempo lontano, quando* ✓
- em francês: *Lorsque j'avais six ans* ✓

Fonte: Atividade de aluna.

Imagem 80: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 1 b)

b) 3 (três) palavras, cujas formas se assemelham nas línguas apresentadas (é possível destacar palavras que se assemelham entre dois, três ou quatro idiomas).

Exemplo: *cuando* (espanhol); *quando* (português); *quando* (italiano); ✓

1) *Digestion* (espanhol) *digestão* (português) *digestione* (italiano) ✓

2) *Numero* (espanhol) *número* (português) *numéro* (francês) ✓

3) *uno* (espanhol) *un* (francês) ✓

Fonte: Atividade de aluno.

Imagem 81: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 1 c)

c) o nome científico da serpente dessa cena e em que regiões do mundo ela pode ser encontrada.

nome científico: *Bac constrictor*. Pode ser encontrado nas Americas Central e do Sul, florestas tropicais, áreas secas e etc.

Fonte: Atividade de aluno.

Imagem 82: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 1 d)

d) dentre as línguas apresentadas, em quais a serpente é reconhecida por seu nome científico?

Espanhol, Italiano e Francês

Fonte: Atividade de aluno.

Imagem 83: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 3; desenho 1)

Português	Espanhol	Italiano	Francês
Cobra	Serpiente	Serpente	Serpent
animal	animal	animale	animal
dente	diente	dente	dent

Fonte: Desenho de aluno.

Imagem 84: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 3; desenho 2)

Fonte: Desenho de aluno.

Imagem 85: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 3; desenho 3)

Fonte: Desenho de aluno.

Imagem 86: Trabalho do 2º trimestre: respostas (parte 3; desenho 4)

Fonte: Desenho de aluna.

É possível notar que, a despeito da pequena variação entre as ilustrações, cada exemplar apresenta ao menos uma palavra diferente para os quatro registros solicitados nas quatro línguas em destaque. O trabalho com intercompreensão talvez começasse a fazer sentido para essas crianças a partir dessa atividade. Teria sido necessário mais tempo para a *incorporação* desse modo de ver as línguas na sua formação escolar.

Não tínhamos mais tempo. A entrega desses trabalhos ocorreu entre o fim das apresentações dos cartazes sobre “*Un collège pas comme les autres*” e a saída, como sempre afoita, para a aula de Educação Física. Não nos despedimos. Os cartazes permaneceram colados na parede da sala, espaço que ressignificamos ao longo do

semestre, inicialmente, por meio da narrativa de meus dilemas sobre quem eram eles e sobre quem era eu naquele cenário de ensino-aprendizagem.

Nos trabalhos expostos e em toda a documentação que constituímos, estavam representados, em língua nunca antes sonhada pelo utilitarismo neoliberal, os desejos de corpos pedagógicos por uma escola diferente. Neste momento, quando esta professora-pesquisadora-narradora os vê em perspectiva, está certa de que jamais seriam “*comme les autres*”. O ciclo de retrocessos é permanente, a conexão de nossas memórias com as dos que nos antecederam é indiscutível, mas o processo de *incorporação* das experiências é único e seu registro será a prova de nossa insistência e resistência como educadoras, educadores, educandas e educandos de línguas estrangeiras neste país.

Em tempo: fora do nosso horário de aula, pude despedir-me efetivamente do grupo antes de meu desligamento definitivo da escola:

Foi um choque para eles e alguns choraram. Procurei ser firme para acolhê-los. Foi nosso último encontro”. (Diário de aula de 26/06/2018).

3.3 Repercussões da visibilidade

Para fins da pesquisa que realizava, parecia ser suficiente simplesmente partir com os registros de 20 (vinte) encontros sobre o processo de inserção do francês naquela escola. Como a implicação de meu corpo pedagógico buscava a coerência de uma empreitada conectada a ciclos de retrocessos e resistências no campo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil, não reduzi o trabalho a tal pragmatismo e, por isso, trago a esta tese pequenas repercussões, ainda de 2018, sobre a visibilidade do trabalho por mim desenvolvido naquele primeiro semestre.

3.3.1 Yes, eles hablan français

Em agosto de 2018, recebi da colega Raquel Santos uma narrativa acompanhada de fotos capturadas por ela, selecionadas de acordo com seu modo de ver e de fazer memória sobre aquelas cenas. O exemplar produzido e gentilmente encaminhado ao meu e-mail pessoal apresentava, sob o título “*Yes, eles hablan français*”, os registros autorais

acerca de tudo o que também significou para a professora-observadora-narradora a experiência de nos documentar⁶⁶:

Imagem 87: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 1)

Fonte: Relatório de Raquel Santos.

Além do destaque ao pertinente título plurilíngue apresentado no topo dessa imagem, faço uma ressalva sobre a referência a mim como Marcella Galache, sobrenome de meus filhos que todos também me atribuíam na escola. Acrescento ainda que a nota produzida por Raquel sobre essa foto fazia menção nominal a alunas em momento de revisão de uma das lições de casa tão refutadas pela turma em suas avaliações sobre o curso. A escolha pelo registro desse movimento, aparentemente menos ativo de um corpo pedagógico, é representativa do olhar de uma docente que entendia a importância de tornar visíveis todos os gestos implicados naquele processo de inserção do francês no currículo escolar.

⁶⁶ Reproduzo imagens parciais de seu documento, pois a íntegra contém fotografias com foco em crianças cujos pais não autorizaram a reprodução de suas imagens.

A visibilidade do corpo desta professora-pesquisadora-narradora é uma possibilidade com a qual não poderia contar em minha narrativa se o olhar da observadora não fizesse presente:

Imagem 88: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 2)

Apesar de estar com as crianças desde o início do ano letivo, percebi que muitos ficaram curiosos com minha presença em sala no nosso primeiro dia. Logo, esta curiosidade se diluiu enquanto eu me envolvia com a proposta pedagógica da Marcella.

(Marcella em algumas de suas movimentações em sala de aula)

Rapidamente, este corpo que parecia estranho num ambiente tão familiar se acostumou e embarcou em algo que o meu "eu adulto" tinha esquecido: **a naturalidade do aprendizado que perpassa por todo um corpo.**

Fonte: Relatório de Raquel Santos.

A apresentação dessas imagens como parte da narrativa da colega Raquel aponta uma constatação à qual só pude chegar mais tarde, após longo período de distanciamento desse material: o centro de tudo o que estávamos vivenciando era o corpo, entidade que, quando inserida no cenário escolar de ensino-aprendizagem, é atravessada por memórias, discursos, práticas, gestos e desejos de corpos pedagógicos que o antecederam. A documentação sobre esse engajamento corporal, assim como vimos no Jardim de Infância

de Alice (imagem 13), poderia tornar visível para a posteridade a possibilidade de pequenas transgressões sobre a previsível ocupação dos corpos em espaços, desde há muito restritos ao enfileiramento do mobiliário, bem como ao uso exclusivo da lousa e do material didático:

Imagem 89: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 3)

Fonte: Relatório de Raquel Santos.

No registro anterior, é também muito significativo o relato sobre a gradativa implicação de Raquel nas aulas, cujo corpo guardava a memória de ex-aluna de francês da escola pública por ela frequentada, entre 1995 e 1997, no Estado do Rio de Janeiro.

Para além do movimento, seu discurso ressalta as possibilidades de participação, autoavaliação e partilha de saberes que seriam dificilmente imaginadas por nós, quando estudantes do Ensino Fundamental na década de 1990. Incluo-me nessa percepção, pois, mesmo em espaços diferentes do território nacional, ambas éramos alunas imersas em práticas pedagógicas contemporâneas e carregadas de muitas limitações sobre a educação que haviam sido até pouco tempo impostas pela ditadura militar. Sob as lembranças desse legado de negligência em nossa formação educacional, é irresistível não enfatizarmos a *incorporação* do estudo de línguas estrangeiras por essas crianças como processo que permite a confusão, a autocorreção e a recolocação de seus corpos em interação.

Imagem 90: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 4)

Fonte: Relatório de Raquel Santos.

Por meio do que a professora-narradora-observadora denominaria “intenção no corpo”, seria facilitada a aprendizagem de um novo idioma. Em seu relato, rebuscamento

e sofisticação, duas palavras comuns nas representações discursivas sobre a língua francesa, são relacionadas à simplicidade com que *incorporávamos* em nossos encontros os sons supostamente difíceis do francês:

Imagem 91: Relatório da professora-observadora-narradora (parte 5)

Fonte: Relatório de Raquel Santos.

Apresentava-se muito significativo esse conjunto de fotos que contextualiza um dos registros por mim já destacado alhures. Meu relato havia evidenciado o olhar e a aproximação de crianças que se recusavam inicialmente a participar da atividade. Já a narrativa de Raquel, enfatizou o som, ou seja, a voz por meio da qual encontrariam seu lugar de fala na nova língua estrangeira que começavam a estudar. Movimento, olhar e voz: na partilha de nossos registros, os corpos pedagógicos foram visibilizados, portanto, em sua plenitude e cumplicidade.

3.3.2 Documentação pedagógica (quase) silenciada

Com minha saída da escola, foi contratada outra professora para continuidade e conclusão do ano de 2018. Apesar de não ter acompanhado presencialmente o processo de integração da nova docente à turma, logo que ela estabeleceu contato comigo, passamos a dialogar, extraoficialmente, sobre os dilemas que ela identificava semana a semana naquele contexto. Compartilhamos materiais e informações acerca das características do grupo, bem como discutimos ideias sobre atividades. Intrigava-me, entretanto, a impressão de que nossas mensagens instantâneas trocadas a distância eram a única fonte para a orientação desse novo corpo pedagógico inserido naquele 6º ano.

Antes de partir, eu havia deixado para a escola absolutamente todos os trabalhos e avaliações dos alunos, os quais digitalizei um a um para a discussão a ser apresentada nesta tese, mediante os critérios acordados nas autorizações concedidas pelas famílias acerca de uso de informações e de imagens de seus filhos. Não soube exatamente em que momento aqueles exemplares chegaram até a nova professora de francês, pois, em nossas conversas informais, ficava evidente o desconhecimento da documentação pedagógica constituída ao longo do primeiro semestre.

A despeito desse descuido paradoxal que, no curso dos permanentes ciclos regressivos das políticas educacionais, obrigam-nos ao constante apagamento de nossas práticas, a professora buscou apreender de nossos contatos apressados e, sobretudo, da memória das crianças sobre suas experiências recentes na disciplina de língua francesa a necessidade de ocupar os espaços daquele cenário de ensino-aprendizagem. Tal constatação ficou evidenciada, em janeiro de 2019, quando nos encontramos para finalmente nos conhecermos pessoalmente.

Na ocasião desse encontro, apresentou-me todos os materiais por ela produzidos, sendo que grande parte dialogava com os estudos sobre intercompreensão das línguas aparentadas. Em meio a outras tantas prazerosas atividades elaboradas pela docente, estavam justamente aqueles trabalhos e instrumentos avaliativos que eu havia entregue antes da partida. Ela teria recebido este material naquela mesma semana que precederia o início do novo ano letivo, durante o qual tampouco permaneceria na escola. Nesse momento, vislumbrei o que em geral ocorre com a memórias das práticas de nossos corpos pedagógicos na escola: não são organizadas, preservadas, arquivadas e sequer repassadas aos seus autores e autoras, os alunos e alunas.

Esse gesto se apresentava para mim como inacreditável perante a história da disciplina que acabara de ser *incorporada* a um currículo escolar quando todas as regras do jogo eram contrárias a tal escolha. Notava aquele descarte de nossos registros quando se fazia ainda mais que premente a necessidade de contar a história de todos os corpos pedagógicos engajados nesse momento de retrocessos no campo educacional, notadamente na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para que não se repetisse o silenciamento da saudosa Dona Boquinha do IECC, caberia, portanto, a esta professora-pesquisadora-narradora, como tocou a Alice no Jardim da Infância (KISHIMOTO, 2014), bem como a Dona Guimar nos rincões de Minas Gerais (ZACCUR, 2003), documentar para tornar visível a existência e a resistência de corpos pedagógicos aprendendo e ensinando, neste caso, a língua francesa na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de descoberta e a implicação de meu corpo pedagógico entre memórias e silenciamentos relacionados à presença ou à ausência do francês como disciplina na escola constituíram, neste trabalho, o *leitmotiv* para instigar discussão mais ampla acerca das políticas que incidem sobre o lugar das línguas estrangeiras no campo educacional brasileiro.

O cenário de outrora que procuramos inicialmente perscrutar, por meio da leitura de atas de reuniões pedagógicas e de relatos de ex-alunos do IECC, situa-se às vésperas do ocaso da língua francesa como componente curricular na escola pública brasileira, instituição cujo acesso, como vimos, não era plenamente democratizado (BRANCO, 2012). Após a publicação da lei 5692/1971, a limitação do tempo e do conteúdo para o desenvolvimento dos currículos retirou progressivamente aquele idioma das salas de aula.

As lembranças de ex-alunos em meio às quais flagramos o uso da língua francesa no IECC como estratégia para abordar na escola, por exemplo, assuntos não permitidos pela ditadura militar atestam que a diversificação dos currículos é também em nosso campo combatida por regimes de exceção. A pluralidade de ideias, que também por meio do ensino de línguas é possível fazer circular, permitiriam ao campo democrático a organização da resistência indesejada em tempos de censura e de silenciamento.

A despeito da astúcia dos alunos, faltaram-nos das décadas de 1960 e de 1970 as vozes de ex-professores de francês daquele Instituto, representantes de uma categoria profissional mais ampla que, em ciclos de retrocesso, é apresentada como o primeiro inimigo a ser combatido⁶⁷. Não foi possível conhecer a esse respeito o ponto de vista de uma personagem importante daquele cenário que nos ajudaria a compreender, por meio de seu trabalho de memória (BOSI, 2012), qual era a situação dos docentes de francês antes e depois da reforma educacional deflagrada por aquela lei 5692/1971. Dona Iracema Rosa dos Santos, conhecida como Dona Boquinha, participou timidamente das atas de reuniões pedagógicas às quais tivemos acesso. Como tampouco foram ampliadas as tímidas práticas de narrativas e de documentação pedagógica existentes no Brasil já entre 1920 e 1930 (KISHIMOTO, 2014; ZACCUR, 2003), não temos, além das fotografias encaminhadas por ex-caetanistas, outros elementos que tornassem visíveis as escolhas e a fala da Boquinha naquele contexto.

Ousando ressignificar tal silenciamento a partir de meu lugar de fala imerso em mais um tempo regressivo para o campo educacional brasileiro, permiti-me narrar,

⁶⁷ Referência ao intitulado projeto “Escola sem partido” já descrito alhures (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2015; 2019).

anacronicamente, uma experiência de ensino-aprendizagem de francês em espaço análogo ao de Dona Iracema: a minha atuação como professora durante o segundo semestre de 2017, em Centro de Estudos de Línguas de duas escolas públicas da periferia paulistana. Nesse cenário, também procurei alcançar certa completude como ex-aluna e então educadora daquela rede, até o momento em que novo silêncio da burocracia estatal me levaria a considerar outro espaço para a continuidade da narrativa sobre a história do francês como disciplina na escola. Tratava-se do processo de inesperada inserção dessa língua como componente curricular de uma unidade da rede particular da região metropolitana de São Paulo.

Em tal oportunidade, situou-se o encontro entre a ex-aluna e professora do CEL, a pesquisadora em busca de Dona Boquinha e a professora de francês de uma comunidade escolar privada, cujo discurso é também ultrapassado por contradições, silêncios, utilitarismos e retrocessos de seu tempo. Nesse contexto, o gesto de implicação pessoal e de procura da aqui já discutida coerência metodológica deverá encontrar seu lugar, por meio da narrativa concomitante à vivência das interações e dilemas nos quais se envolvia meu corpo pedagógico.

A percepção sobre tal necessidade de implicação pessoal foi gradativa: parti de breve relato sobre cenas de ensino-aprendizagem do FLE no CEL, sem apoio ainda de registros produzidos no momento mesmo em que as experiências se concretizavam. A inscrição da minha voz, em meio a tantas outras que se apagaram na constituição da memória educacional, remete ao campo das narrativas autobiográficas (PASSEGGI; SOUZA, 2017; SUÁREZ, 2015), área cuja potência consiste em reunir docentes em torno de experiências, investigações e formações que, para além da produção de saberes no campo educacional, representam a constituição de uma rede para resistir às reformas educacionais impostas pelo neoliberalismo, não só no Brasil, mas em toda a América Latina:

Em consonância com esta corrente de pensamento crítico em educação, durante os últimos trinta anos em distintos países da América Latina têm se constituído uma diversidade de experiências pedagógicas que envolvem a mobilização intelectual e política de coletivos e redes docentes que levam adiante processos de investigação educativa sobre suas próprias práticas docentes. Tal como propõe a documentação narrativa, esses grupos de docentes, ao mesmo tempo que se dirigem a produzir saberes pedagógicos mediante estratégias metodológicas de investigação qualitativa e dispositivos de trabalho participativos ou colaborativos, também promovem processos de formação e desenvolvimento profissional entre pares e a elaboração e experimentação de

inovações das práticas e discursos pedagógicos com tendência a naturalizar a racionalidade político-pedagógica dominante. Essas experiências coletivas de investigação, formação e ação em educação na América Latina se configuram e podem ser pensadas como novas formas de organização coletiva entre os educadores, e são originadas na maioria dos casos como formas de resistência às reformas educativas neoliberais e tecnocráticas impulsionadas na região desde a década de 1980, e como respostas alternativas à racionalidade tecnocrática e indolente que as informam e que contribuem para consolidar e reciclar mediante seus programas, discursos e práticas⁶⁸ (SUÁREZ, 2015, p. 69-70)

Inserida em tempo de retrocesso no campo educacional brasileiro, ao encontrar esse lugar de resistência que rompe com o pensamento hegemônico sobre o método científico, assumi-me livre, de fato, para a produção autoral de memórias individuais e coletivas. Quando tive de encerrar bruscamente o período daquela experiência na rede pública, ousei não me calar em nova oportunidade de ensino-aprendizagem do FLE na escola e logo engajei-me na produção de diários de aulas (ZABALZA, 2004), bem como em processo que aos poucos *incorporei* como documentação pedagógica.

Assim, ao longo de 20 (vinte) diários de aulas foi possível apresentar relatos, fotos, bem como atividades discentes e observações docentes que constituem um enredo do qual emana a centralidade e a ocupação pelos corpos, não só de um espaço físico cujo enfileiramento e enquadramento (FOUCAULT, 2014) necessitava ser transgredido, mas também de um espaço simbólico da legitimação da língua francesa como disciplina em currículo que não a considerava útil mediante as expectativas da educação neoliberal (LAVAL, 2002).

A constituição desta tese também se vale, então, da forma que encontro para resistir ao utilitarismo e ao retrocesso em nosso campo: a produção de um gênero

⁶⁸ Tradução nossa: Texto original em espanhol: “En consonancia con esta corriente del pensamiento crítico en educación, durante últimos treinta años en distintos países de América Latina se han venido conformando una diversidad de experiencias pedagógicas que involucran la movilización intelectual y política de colectivos y redes docentes que llevan adelante procesos de investigación educativa sobre sus propias prácticas docentes. Tal como propone la documentación narrativa, estos agrupamientos de docentes, al mismo tiempo que se dirigen a producir saberes pedagógicos mediante estrategias metodológicas de investigación cualitativa y dispositivos de trabajo participativos o colaborativos, también promueven procesos de formación y desarrollo profesional entre pares y la elaboración y experimentación de innovaciones de las prácticas y discursos pedagógicos tendientes a interpelar a muchas a las formulaciones más naturalizadas de la racionalidad político-pedagógica dominante. Estas experiencias colectivas de investigación, formación y acción en educación de América Latina se configuran y pueden ser pensadas como nuevas formas de organización colectiva entre los educadores, y son originadas en la mayoría de los casos como formas de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsionadas en la región desde la década de 1980, y como respuestas alternativas a la racionalidad tecnocrática e “indolente” que las informan y que contribuyen a consolidar y reciclar mediante sus programas, discursos y prácticas”⁶⁸. (SUÁREZ, 2015, p. 69-70)

designado por mim como narrativa autobiográfica documentada. Empoderada em primeira pessoa nesta história, procuro possibilidades para emergir como mulher, pesquisadora, professora e narradora desse permanente mergulho em contradições e retrocessos. Dos primeiros relatos, que constituíram a narrativa do eu submerso em tal conjuntura, até o reconhecimento da documentação pedagógica como estratégia para voltar à terra, será possível notar o desenvolvimento de tal processo pessoal e coletivo em espaços distintos: a escola pública e a privada.

Do CEL da rede estadual paulista ao contexto de inserção do francês como componente curricular de um estabelecimento de ensino particular, os registros foram gradativamente *incorporados* como possibilidades de constituição e de resistência da memória entre os silenciamentos do presente. Ao longo desta narrativa, singelas perfurações no tecido histórico foram vislumbradas, por meio da visibilidade de registros realizados por mim, pelas crianças e por outra colega, docente que se constituiu na narrativa como professora-observadora-narradora.

Entre estas páginas, foi possível acompanhar também o processo de *incorporação* e implicação pessoal de uma professora-pesquisadora-narradora sobre memórias do francês como disciplina escolar. Aproprio-me dessa alcunha explicitada em estudos que se dedicam à interpretação de narrativas do campo educacional “(...) ‘jogando’ dialógica e intertextualmente com elas” (PRADO; SERODIO, 2015, p. 51). Tal perspectiva perpassa o *ethos* autoral deste trabalho que busca um lugar de fala entre as vozes de *Boquinhos* outrora silenciadas, bem como compreende, ao longo deste percurso, a importância de registrar concretamente, sem silenciar a própria voz, as experiências de ensino-aprendizagem de corpos pedagógicos em aulas de língua francesa na escola.

Desta feita, a pesquisa autoetnográfica, na qual me implico ao longo do **terceiro capítulo** desta narrativa, apresentou-se como o elo entre o passado de memórias do IECC (**primeiro capítulo**) e o cenário ultrapassado por dispositivos legais, interesses econômicos, negligências programadas e ciclos recessivos na educação e na história do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras do Brasil (**segundo capítulo**). Quiçá o desfecho deste enredo nos convencesse de que sempre há pequenas perfurações para o

enfrentamento dos retrocessos, em meio às quais documentar o protagonismo de nossos corpos aprendendo e ensinando possa ser uma forma de resistir.

Por meio da leitura *a posteriori* dos diários de aulas e da apreciação dos registros efetuados pela professora-observadora-narradora, foi possível constituir, de fato, uma narrativa sob o ponto de vista de um corpo pedagógico imerso, inicialmente, em memórias sobre velhos espaços de ensino-aprendizagem, cujas imagens só seriam conhecidas graças às aqui já apreciadas fotos da sala de aula de francês do passado. Tal memória discursiva ultrapassa, portanto, o narrar sobre a interação com alunos na escola hoje. A apreensão sobre a ocupação do espaço, o receio de que as práticas soassem tradicionais e o esforço para fazer notar a importância da língua naquele currículo dialogavam com tal passado rememorado e com diferentes experiências pessoais docentes que ora se contrapunham, ora se espelhavam nas de outrora, como uma *mise en abîme*. Nesse caso, fez-se presente a conexão entre o corpo, a memória e o passado.

À medida que as conexões entre o presente e o passado faziam sentido para mim, o corpo atravessado por esse repertório de memórias e de dilemas também percebeu, ao longo das aulas registradas nos diários, que outro enredo para a presença da língua francesa na escola seria possível, se fosse considerada a sua potencialidade ao lado dos demais corpos enredados na continuidade dessa história. Quando passo a vislumbrar essa potência, ocorre o ponto de mutação das relações que se estabeleciam entre mim e as crianças daquele contexto: exploramos áreas externas à sala de aula, ocupamos todos os espaços e reduzimos, enfim, a distância entre nós. Tratava-se de ressignificar um cenário de enfileiramento e enquadramento dos corpos ainda evidenciado em nossos dias, tal como era representado nas fontes sobre a memória do ensino de francês do IECC. Desta feita, faz-se presente a conexão entre o corpo, o movimento e o tempo presente.

Graças à conexão entre três momentos da memória da língua francesa no currículo (presente, passado e futuro) permiti-me destacar, ao longo da apresentação cronológica dos diários, a centralidade do corpo em todos esses tempos: o corpo que lembra, que está silenciado, que ocupa, que se movimenta, que se torna visível. A potência desses registros pode ser apreendida dos relatos nos quais se desenhavam o drama de não ter espaço para movimentar o mobiliário da sala de aula e, tampouco, para mudar a disposição enfileirada das crianças; das reminiscências pessoais e coletivas sobre espaços de alhures e de outrora de ensino-aprendizagem de língua estrangeira; do olhar docente sobre as atividades e as fotos que tornavam visíveis corpos interagindo em francês.

Ao debruçar-me sobre o material constituído graças à inserção desse idioma como disciplina numa escola do século XXI, vislumbrei o potencial da documentação pedagógica para o registro de memória, de ocupação, de movimento e de visibilidade dos corpos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Das minhas interações com as crianças, ao contrário do que nos restou como lembranças da sala de aula do IECC, as fotos representam apenas uma parte dos registros que, como já demonstramos, constituem, em seu todo, uma narrativa das minhas experiências docentes mais recentes.

Assim, ousei aqui visibilizar um espólio de registros pedagógicos que, como foi possível constatar, por pouco, seriam inteiramente descartados. Além de se antecipar à apresentação do legado deste tempo, a discussão sobre documentos dos quais emanam lembranças de agora e de outrora amplia a escrita da história do ensino-aprendizagem de francês, bem como das práticas, das condições de trabalho e de estudo de línguas estrangeiras por corpos pedagógicos silenciados na escola brasileira, em um ontem permanentemente hoje e amanhã. Em meio a tantos ciclos de retrocessos, leis, silenciamentos e rupturas, se não for possível superá-los brevemente, ao menos que possamos neles, de fato, existir. Para tanto, apresenta-se como caminho nesta narrativa autobiográfica documentada a conexão entre os corpos, a visibilidade, a memória, existência e resistência.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Educação após Auschwitz. In: _____. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2012. p. 119-138.

AFONSO, L. H. G. **História e cultura no ensino-aprendizagem do francês língua estrangeira em contexto universitário**: contribuições para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. 2017. 269 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa / São Paulo: Editora Presença/ Martins Fontes, 1980.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 2014.

ATA de reunião pedagógica. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 11 set. 1967a.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 16 set. 1967b.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 06 out. 1967c.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 19 mar. 1968a.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 09 abr. 1968b.

_____. São Paulo: Instituto de Educação Caetano de Campos, 30 jun. 1977.

BACHELARD, G. A dialética do exterior e do interior. In: _____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 215-233.

BARTHÉLÉMY, F. **Professeur de FLE** – Historique, enjeux et perspectives. Paris (França): Hachette, 2007.

BASTOS, M. H. C. Manuais Escolares Franceses no Imperial Colégio Dom Pedro II (1856-1892). **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 26 p. 39-58, set. /dez. 2008.

BEACCO J.-Cl. et al (Org.). **Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle** – Résumé. Strasbourg (França): Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, 2010.

BONJOUR. 1 vídeo (1:56 min.). Produção: Hachete FLE. Publicado por TV5 Monde SA. 3 mar. 2016. Disponível em: <<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/bonjour-116>> Acesso em: 6 jun. 2019.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. p. 71-79.

BRANCO, L. M. C. Democratização da educação em nível escolar. **Revista do Instituto de Estudos Avançados da USP**, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/brancodemocratizacao.pdf/at_download/file> Acesso em: 1 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 10 ago. 2019.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 1 jun. 2019.

_____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm> Acesso em: 1 jun. 2019.

_____. **Lei nº 5.540**, 28 de novembro de 1968(b). Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm> Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm > Acesso: 2 jun. 2019.

_____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm> Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. **Lei 11.161**, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Revogado pela lei nº 13.415, de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm> Acesso em 1 jun. 2019

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. **Lei 12.764**, de 27 dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>> Acesso: 31 mai. 2019.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso: 10 ago. 2019.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494,

de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. **Medida Provisória nº 746**, 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>

Acesso: 2 jun. 2019.

CANDIDO, A. et al. **O Francês Instrumental**: a experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo: Hemus, 1977.

CALVET, L-J. Mundialização, línguas e políticas linguísticas: a vertente linguística da mundialização. In: BARROS, M. L. J. D. de; BARBOSA, M. V.; ROCHEBOIS, C. B. **Recherches en didactique des langues étrangères – Thèmes majeurs. Pesquisas em didática de línguas estrangeiras – Grandes temas.** – Ed. Bilíngue. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2013. p. 113-129.

CAROLA, C. H. **Práticas de intercompreensão entre línguas românicas**: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo. 2015. 225 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul. / dez. 1996.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do livro o navegador: conversações com Jean Lebrun**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora Unesp, 2009.

CHAUTZ, G. C. C. B. Sobre narrativa com a narrativa: esmiuçando saberes na brecha do acontecimento. In: PRADO, G. do V. T. et al (Org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2015. p.153-169.

CORACINI, M. J. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSTA, B. R. V. **A música como experiência: potencialidades da canção no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COSTA, E. G. de M.; RODRIGUES, F. C.; FREITAS, L. M. A. de. Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmicas e desafios. **Linguasagem**, São Carlos, 2009.

DAHLBERG, G. Documentação pedagógica: uma prática para a negociação e a democracia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: e experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre-RS: Penso, 2016. v.2, p. 229-247.

DENYER, M.; GARMENDIA, A.; LIONS-OLIVIERI, M-L. **Version Originale**. Méthode de Français. Livre de l'élève. Niveau 1. Barcelona (Espanha): Difusion; Paris (França): Maison des langues; Brasil: Martins Fontes, 2010.

DEZERTO, F. B. **Francês e educação: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade**. Niterói: Eduff, 2017.

DIAS, M. C. M. Livros em destaque: A paixão de conhecer o mundo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 49, p. 92, mai. 1984.

DRAMEDUCATION. 10 sur 10 pièces francophones à jouer et à lire. In: **Blogue Drameducation – Centre International de Théâtre Francophone en Pologne**. Disponível em: <https://drameducation.jimdo.com/> Acesso em: 6 jun. 2019.

EMILE, Hélène. Bonjour!: Fiche de l'apprenant. Cavilam – Alliance française. In: **TV5 Monde SA**. 2 mar. 2016. Disponível em:

https://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner.tv5monde.com/files/asset/document/ado-mania1-bonjour-appr_1.pdf Acesso em: 6 jun. 2019.

ESCLUDÉ, P. (Org.). Le mystère du “mormoloc”. In: _____. **Euro-mania**. Toulouse (França): IUFM de Midi-Pyrénées, 2008. Disponível em: <http://www.euro-mania.eu/images/euromania/m1/docs/euromania_m1_mormoloc_fr.pdf> Acesso em: 2 jun. 2019.

_____; JANIN, P. **Le point sur l’intercompréhension**: clé du plurilinguisme. Paris: CLE International, 2010.

FAVRET, C. **Nouveau Pixel 1**. Méthode de français. Paris: CLE International, 2016.

_____; SCHMITT, Sylvie. **Nouveau Pixel 1**. Méthode de français. Cahier d’activités. CLE International, 2016.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr. / jun., 2017.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996.

GANDINI, L. O professor observador: a observação como uma ferramenta recíproca do desenvolvimento profissional. Uma entrevista com Amelia Gambetti. In: EDWARDS,

C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: e experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre-RS: Penso, 2016, v.2, p. 175-186.

GOLOMBEK, P. **Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil**. São Paulo: Edusp, 2016.

_____. O terceiro andar da Caetano de Campos. In: **Blogue Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil**, 23 nov. 2011. Disponível em:

<<http://www.caetanodecampos.com.br/buscar/222/o-terceiro-andar-do-caetano-de-campos>>

Acesso em: 3 jun. 2019.

GOMES, T. B. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado notícias**, Brasília-DF, 03 mar. 2017. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>> Acesso em: 27 mai. 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis (1923-1935)**. São Paulo: PoloBooks, 2014.

LAVAL, C. L'école saisie par l'utilitarisme. **Cités**, Paris, n. 10, p. 63-74, 2002.

LEFÈVRE-VIGNERON, C. **A gastronomia na aprendizagem do léxico em FLE**. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Contexturas - APLIESP**, São Paulo, n. 4, 1999.

MANGIANTE, J-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble (França): PUG, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

MAUGER, G. **Cours de langue et de civilisation françaises I**. Rio de Janeiro: Librairie Hachette / Ao Livro Técnico, 1995.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Coord.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 2 jun. 2019.

_____. Como funciona o IsF. **Idiomas sem Fronteiras**, 2017. Disponível em:

< <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>> Acesso em: 3 jun. 2019.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM): linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

_____. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica**. Brasília, 2009.

MIRANDA-PAULO, L. **A intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas**. 2018. 469 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NISHIMURA, S. K. W. D. **Inventaire futile: experiência, autoria e linguagens entrelaçadas no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira na escola**. 2018. 179 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>> Acesso em 1 abr. 2019.

OLIVEIRA, J. M. F. de; MARTINS, A. M. **Intercompreensão de línguas românicas e língua inglesa**. Natal: IFRN, 2017. *E-Book* (80 p.). ISBN: 978-85-8333-253-4. Disponível em:< <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/971>> Acesso em: 2 jun. 2019.

OLIVEIRA, S. S. A presença da disciplina escolar língua francesa na legislação. In: JORNADA DO HISTEDBR, 7, **Anais VII Jornada do HISTEDBR**, Campo Grande 2007.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Registros na educação infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas-SP: Papirus, 2017.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em:

<<https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/viewFile/56/36>>

Acesso em: 2 jun. 2019.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PIETRARIOIA, C. M. C. Ainda há lugar para o francês instrumental no século XXI? In: DAHLET, V. B. **Ciências da linguagem e didática das línguas**. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2011. p. 339-350.

_____. Um novo docente para as novas demandas de aprendizagem de francês. In: PIETRARIOIA, C. M. C. (Org.); ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). **Ensino da língua francesa em contexto (s)**. (Série Enjeu). São Paulo: Paulistana; Capes. 2013. v. 1. p. 11-35

PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In: _____ et al (Org.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2015. p. 51-71.

PRETI, D. (Org.). A língua falada e o diálogo literário. In: _____. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 215-228.

PREZOTTO, M; CHAUTZ, G. C. C. B.; SERODIO, L. A. Prefácio. In: PRADO, G. do V. T. et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2015. p. 7-21.

PUJADE, R. **Le corps de l'enseignant dans la classe**. Paris: L'Harmattan, 2005. *E-book* (152 p.). ISBN: 2-7475-8842-4. Disponível em: <http://liseuse.harmattan.fr/2-7475-8842-4> Acesso em: 6 jun. 2019.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

REGGIO CHILDREN. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. São Paulo: Phorte, 2014. *E-book* (384 p.). ISBN: 978-85-7655-528-5. Disponível em: https://www.amazon.com.br/dp/B01HRX9BIY/ref=rdr_kindle_ext_tmb Acesso em: 6 jun 2019.

REY, A.; CHANTREAU, S. (Org.). **Le Robert: dictionnaire des expressions et locutions**. Paris: Dictionnaires Le Robert, 1997.

ROBIN, C.; BERGEAUD, C. **Le Français par la méthode directe**. Paris: Hachette, 1941.

ROSA Maria Biral – parte 3. 1 vídeo (7:47 min.). Produzido por: Centro de Referência em Educação (CRE) Mário Covas. 14 mai. 2010. Publicado por: TV Cultura: Fundação Padre Anchieta. Disponível em: <http://nucleodevideosp.cmais.com.br/videos/memoria-oral/memoria-da-escola-paulista-rosa-maria-biral-parte-3> Acesso em: 2 jun. 2019.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71- 94, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto 47.404**, de 19 de dezembro de 1966. Aprova normas regimentais dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário e normal. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/89274>. Acesso em: 1 jun. 2019.

_____. Secretaria da Educação. Casa Caetano de Campos abriga biblioteca especializada em educação. **Memória da Educação Paulista: Escola Caetano de Campo**, 27 abr. 2018.

Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/casa-caetano-de-campos-abriga-biblioteca-especializada-em-educacao/>> Acesso em: 3 jun. 2019.

_____. Secretaria da Educação. Centro de Referência em Educação Mário Covas. História da Escola. **Memória da Educação Paulista: Escola Caetano de Campos**, s.d.

Disponível em:

<<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7541>> Acesso em: 3 jun. 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas-SP, v. 28, n. 76, p. 291-312, set. /dez., 2008.

SCHIESARI-LEGRIS, W. **Caetano de Campos**: memórias de uma aluna bem (e mal) comportada. São Paulo: Luna Editorial, 2010.

_____. IECC – Admissão ao Ginásio nos anos 60. In: **Blogue Caetano de Campos**. Paris, 7 jul. 2012. Disponível em:

<<https://ieccmemorias.wordpress.com/2012/07/07/iecc-admissao-ao-ginasio-nos-anos-60/>> Acesso em: 3 jun. 2019.

_____. Marcella Santos Abreu precisa do seu depoimento. In: **Blogue Caetano de Campos**. Paris, 26 abr. 2016. Disponível em:

<https://ieccmemorias.wordpress.com/2016/04/26/marcella-santos-abreu-precisa-do-seu-depoimento/> Acesso em: 3 jun. 2019.

SILVA, M. V. da. (Des)políticas linguísticas no Brasil: a reforma do ensino médio e exclusão do ensino de língua espanhola na educação básica. **Revista Diálogos (RevDia)**, v. 6, n. 2, mai. / ago., 2018.

SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 63-85.

TELLIER, M.; CADET, L. **Le corps et la voix de l'enseignant dans la classe**. Paris: Éditions Maison des Langues, 2014. E-book (312 p). ISBN: 978-84-16096-71-8. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B00ODDK0L4> Acesso em: 6 jun. 2019.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. São Paulo: Artmed, 2004.

ZACCUR, E. Caderno de registros: uma prática pesquisadora. In: MIGNOT, Ana C. V.; CUNHA, M. T. S. **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003, p. 34-50.

APÊNDICE

Apêndice I: Cópia do questionário encaminhado via *Google Forms* a ex-alunos do IECC

Questionário: memórias sobre o ensino de Francês nas escolas públicas paulistas

(anos 60 e 70)

O presente questionário é parte de uma pesquisa desenvolvida no Doutorado em Letras, de Marcella dos Santos Abreu, na Universidade de São Paulo. Desse modo, apresenta-se o roteiro abaixo para o registro de suas memórias sobre as aulas de francês, no Instituto de Educação Caetano de Campos (IECC), entre os anos 60 e 70.

*Obrigatório

Apresentação Pessoal

1. Nome Completo *
2. Idade *
3. Profissão *
4. Cidade / País em que reside *
5. Período de estudos no IECC (de 19... a 19...) *
6. Etapas da vida escolar realizadas no IECC *

É possível selecionar uma ou mais alternativas: ☐ Primário ☐ Ginásio ☐ Colegial

Memórias das aulas de francês

1. Teve aulas de francês no Ginásio? Em quais séries? É possível indicar quais foram esses anos (de 19... a 19...)? *
2. Teve aulas de francês no Colegial? Em quais séries? É possível indicar quais foram esses anos (de 19... a 19...)? *
3. Quem eram os seus professores de francês? Além dos nomes, quais lembranças sobre eles poderia mencionar? *
4. Havia um livro para as aulas de francês? Quais são as suas lembranças sobre esse material? *
5. Lembra-se de outros materiais ou textos das aulas de francês (músicas, poemas, textos literários, orações religiosas)?
6. Como eram as lições de casa / tarefas de francês? *
7. Como eram as provas de francês?
8. Para finalizar, sinta-se à vontade para apresentar outras experiências e memórias sobre o ensino de francês, durante a vida escolar no IECC e, se for o caso, no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional.
8. E-mail para contato *
9. Telefone para contato *

Apêndice II: Cópia das respostas ao questionário aplicado a ex-alunos do IECC⁶⁹

Memórias das aulas de francês

1. Teve aulas de francês no Ginásio? Em quais séries? É possível indicar quais foram esses anos (de 19... a 19...)?

(38 respostas)

E1: 1958 a 1962

E2: 1958 a 1962

E3: 1958 a 1962

E4: 1958 a 1962

E5: 1964 e 1965

E6: 5a. e 6a. (1972 e 1973)

E7: Sim. Creio que 1974-75

E8: 1966 a 1969

E9: Sim

E10: tive aulas de francês da 1ª à 4ª série - 1959 a 1962

E11: 70 e 71 5ª "d" e 6ª d

E12: Sim , em todas as quatro séries . Os anos foram 1958 a 1961.

E13: 1959 a 1962

E14: GINÁSIO 1960/1964

E15: Francês da 1ª até a 4ª série

E16: 1959 a 1961 (primeira a terceira série ginásial)

E17: 1961 e 1962 1 e 2 ginásial

E18: acredito que desde a 1a.serie +- 1961 a 1965 ou 66

E19: Tive aulas de Francês desde a 5a. série ginásial, hoje sexto ano até o colegial (hoje Ensino Médio); de 1954 a 1963

E20: Creio que em todas as séries (1967 a 1970)

E21: Sim, da primeira à quarta séries, de 1959 a 1962.

E22: de 1959 a 1962, todo o ginásial.

E23: Primeira a quarta séries de 1957 a 1961

⁶⁹ Respostas ao questionário encaminhado a ex-alunos do IECC, por meio da ferramenta *Google Form*. Copiamos apenas a parte referente às memórias das aulas de francês, pois as demais se referem a dados pessoais e de contato dos respondentes.

E24: Sim do primeiro ano do ginásio ao quarto ano , de 1958 a 1961

E25: sim, 3ª, 1961

E26: Sim - em todas as séries, de 1958 a 1960

E27: 3ª e 4ª séries ginasiais

E28: 1959 a 1963

E29: de 1958 a 1962

E30: Sim, de 1958 a 1962

E31: Sim. Nos anos 1959 e 1960

E32: 1,2 séries (1958 e 1959)

E33: PRIMEIRA SÉRIE

E34: Sim: 1ª à 4ª série - de 1959 a 1962

E35: 1959 a 1962 (primeira a quarta série do ginásio)

E36: Sim. Início na 2ª série ginasial e creio que até a 4ª série. De 1967 a 1970 (reprovei na 2ª série)

E37: Não.

E38: Nos anos 1961/62

2. Teve aulas de francês no Colegial? Em quais séries? É possível indicar quais foram esses anos (de 19... a 19...)?

(38 respostas)

E1: Não

E2: Não

E3: Não

E4: Não

E5: Não

E6: Não

E7: Não

E8: Não

E9: Não

E10: Não

E11: não

E12: não

E13: não

E14: NÃO

E15: NÃO

E16: Fiz o curso Normal; não tinha aulas de idiomas estrangeiros.

E17: não (Curso Normal)

E18: Sim

E19: Não cursei.

E20: não tive aulas de francês no colegial porém sempre me interessei pelo idioma

E21: Não fiz Colegial no IECC. Não tive Francês no Colégio.

E22: Não . Cursei o científico.

E23: Sim, nos tres anos de classico 1967/68/69

E24: Sim. De 1961 a 1963, 5 aulas semanais, pois optei pelo Clássico e não Científico (na época, tínhamos essas duas opções).

E25: Creio que em todas as séries (1971 a 1973)

E26: Não, fiz o Curso Nomal

E27: Sim, da primeira à terceira séries, de 1963 a 1965.

E28: Não mais. Fiz o curso "científico".

E29: Sim - em todas as séries, de 1961 a 1964

E30: não fiz colegial no IECC

E31: 1959 a 1963

E32: nao

E33: não me lembro se ainda tinha mas acho que de 1963 a1966

E34: Sim, de 1963 a 1965

E35: Não porque cursei o Curso Normal.

E36: Não tive.

E37: Não.

E38: Em duas. 1967/1968.

3. Quem eram os seus professores de francês? Além dos nomes, quais lembranças sobre eles poderia mencionar?

(38 respostas)

E1: D. Ernestina

E2: D. Ernestina

E3: Maria Julia e Ernestina Ipolito

E4: Professora Dona. ... (Apelidavamos-na Biquinho) e professor Biral (Era alto, sisudo e muito exigente o que contrastava com a ocasião em que cantava em sala de aula: "Butterfly, ma Butterfly, dans a mois je reviendrais..." com todos acompanhando.

E5: Mario Biral . Rígido mas ótimo professor.

E6: D. Ernestina

E7: Ernestina Hipólito

E8: D. Ernestina Hipólito

E9: Biral

E10: Sempre foi a D. Ernestina ! Uma doce e querida professora. Lembro que nossa primeira aula foi : St. Paul, le trois mars 1958. Já pronunciados em francês. E la Marseillaise , linda, logo em seguida....

E11: Irmã Maria Genoveva, Profª. Célia. Lembro das músicas que cantávamos, das reuniões lítero-musicais (em francês) e com o auditório lotado, das conversações em sala de aula, das montagens de peças de teatro em sala de aula...

E12: PROFESSORA

E13: Ernestina. Era uma professora de idade, bem tranquila.

E14: Iracema Rosa dos Santos, apelidada "Boquinha", professora severa, gostávamos de imitar sua boca e seu sotaque.

E15: Dona Ernestina. As poesias que ela ensinava. Depois, quem quisesse poderia declamar.

E16: Nao lembro do nome. Apelido boquinha (petit bouche) - excelente professora-dedicada-ate hoje uso o frances q ela ensinou - amo ouvir - as vezes assisto filmes franceses so para ouvir a lingua

E17: A profa. do ginásio (hoje Ensino Fundamental) foi Profa. Ernestina, a do colegial (hoje Ensino Médio) era Profa. Iracema. A profa. Ernestina era bem senhora, baixinha, de cabelos quase todo grisalho, uma doçura, mas muito exigente. Ela nos fazia decorar várias regras repetindo em voz alta na sala de aula e, "regendo" como se fosse um maestro ("La consonant finale on ne prononce pas" - está certo como escrevi?). A profa. Iracema gostava que cantássemos o hino da França, de pé, mão no peito, todo início de aula. Ela nos fazia decorar os verbos e fazia chamada oral, após cantarmos o hino. Porém, o que ela gostava era ensinar vocabulário, por isso, fazíamos bastante tradução durante as aulas, usando nossos dicionários. Como aprendemos!! Falava só em francês (Profa. Ernestina

misturava um pouco com a língua portuguesa, talvez porque estávamos iniciando o aprendizado da língua francesa). Profa. Iracema tinha uma voz aveludada, muito clara, movimentava muito a boca quando falava o francês. Ela tinha o apelido de "petite bouche" , porque a boca era muito grande!!!

E18: Prof. Mario Biral - Muito espirituoso, apesar de bastante severo. Boa gente. Madame Boquinha (apelido) - Bastante detalhista com a pronuncia. Boa gente

E19: Profa. Ernestina, nos obrigava a levantar sempre que entrava em sala e cantar ou a "Marselhesa" ou Frère Jacques"

E20: Ginásio: Profa. Ernestina Colegial: Profas. Maria Júlia e Ernestina

E21: Ernestina. Idosa, ensinava também canções.

E22: Iracema

E23: D. Ernestina.

E24: Iracema (Boquinha)

E25: D. Ernestina - uma mulher devotada, entusiasmada, preocupada em não só desenvolver a compreensão de textos mas também manter a pronúncia adequada.

E26: não lembro o nome: o apelido era Boquinha

E27: Iracema

E28: Prof Iracema Rosa dos Santos

E29: lembro o apelido de uma delas Boquinha e mais duas que não me recordo

E30: Dona Iracema, vulgo Boquinha. Dona Ernestina. Deve ter outros que agora não lembro. Ah, as lembranças são muitas, muitíssimas, não cabem num formulário de pesquisa. São boas e algumas muito engraçadas.

E31: D^a. Iracema.

E32: Prof. Iracema Muito dedicada. Motivava muito os alunos.

E33: IRACEMA

E34: Sra. Ernestina Hipólito. Excelente professora. Em todas as aulas, ao chegar, pedia que contássemos a Marseilleuse. Conjugações verbais repetidas em coro por toda a classe. Dessa forma aprendemos a língua francesa. Muitos anos depois, fui à França e, para minha surpresa falei francês e fui compreendida!!!

E35: Professora Iracema dos Santos. A rígida disciplina de então não permitia maiores aproximações com os professores. Só me lembro que ela era muito severa.

E36: Professora dona Ernestina.

E37: Iracema. Agitada, baixinha, jogava buraco no domingos à noite no Clube Piratininga. Na primeira aula da segunda-feira sabíamos se tinha ganhado ("bonjour, mes

chériss") ou perdido, porque entrava na sala com ar feroz e torturava os infelizes convocados para a chamada oral...

E38: prof. Maria Julia, ela despertou o meu amor pelo francês !!!

4. Havia um livro para as aulas de francês? Quais são as suas lembranças sobre esse material?

(38 respostas)

E1: Le français par la méthode directe; infantil mas belo.

E2: Sim...Cours de Langue ET Civilisation Françaises - G. Mauger

E3: Sim: ainda tenho alguns livros dessa época

E4: Sim. Bom livro tanto que o comprei pelo sebo no ano passado para lembrar e mostrar à professora de francês de minha filha.

E4: Sim. Tenho em minha memória até hoje a capa do livro.

E5: Sim. O mencionado na materia.

E6: havia um livro, mas não lembro o nome

E7:Sim

E8: não lembro do livro.

E9: Sim . Gramática e leituras, além de exercícios. Cadernos de aula e de casa para as lições.

E10: era um livro muito colorido, incentivava os diálogos e os assuntos eram em torno da história de uma família. Era bastante agradável.

E11: G. MAUGER

E12: Sim. Havia um livro e a 1ª lição era sobre 2 irmãos: Jean e Colette

E13: Langue et civilisation française, de G. Mauger. Eu gostava muito do livro.

E14: Sim, o livro era colorido, com muitas ilustrações. Falava sobre o dia, a noite, diálogo entre pessoas, mostrava os animais.

E15: sim, tínhamos mas nao me lembro

E16: Sim. Não me recordo os nomes, mas aprendemos bastante. O material tinha diálogos, leitura de pequenos textos e muitos exercícios gramaticais (do ginásio). No colegial, também.

E17: Sempre houve: Cours de Langue et de Civilisation Françaises I, II, etc.(G. Mauger)

E18: Havia, sim, mas não me lembro.

E19: Livros de Paul Ronai e Pierre Avelca

E20: Sim, livro didático para o ano correspondente

E21: Sim. Havia os jovens personagens Jean e Colette; história do rei infeliz....

E22: Sim mas não tenho muitas lembranças deste material

E23: O da Aliança Francesa, não lembro o nome

E24: não lembro

E25: havia, mas não lembro o título: lembro apenas que o livro era bom e tinha muitas ilustrações com as quais nós nos divertíamos, acrescentando detalhes e frases...

E26: G Mauger . M Vincent et sa famille sont allez au Canada...

E27: Materiais otimos

E28: livro de irma aragonês forjaz

E29: Lembro de um livro de literatura, que tinha um texto sobre cada autor. Eu era bem estudioso e respondi, numa prova oral, sobre algum autor, dona Ernestina disse q estava bom mas que eu não falei igual estava no livro. Para a próxima vez, passei alguns dias decorando um texto sobre Prosper Merimée e recitei igualzinho ao livro, virgula por virgula, e ainda cantado. Lembro até hoje, duvida? P. M. se rapproche d'Stendhal par son gout de d'analyse. Comme son ami, ... Colomba e Carmen, deux nouvelles, revellent l'art de metre en scene et le talent de raconter ... e por aí vai.

E30: Tem como não rir lembrando disso?

E31: Guardei esses livros aproximadamente até 1975. Infelizmente, acabei por descartá-los.

E32: Sim. Lembro de uma personagem chamada Colette

E33: SIM, NÃO LEMBRO O NOME. DONA IRACEMA PRESENTEAVA COM LIVROS DE HISTORINHAS OS ALUNOS COM NOTAS MAIS ALTAS NO BIMESTRE

E34: Sim. O autor era Paulo Ronai. Um livro para cada ano.

E35: Ainda sei de cor as primeiras lições do primeiro livro. Os livros eram muito interessantes, porém a disciplina rígida não permitia maior interação com a professora (não era hábito fazer perguntas durante as aulas). Creio que o ensino se baseava mais em decorar do que em entender as lições (infelizmente). Muita ênfase era dada à gramática.

E36: Sim. Sempre estudamos pelo G. Mauger.

E37: Havia um livro, capa azul, todo em francês. Mas não lembro o nome.

E38: La Méthode Direct de Français, livraria Hachette. Ótimas. Lembro sempre da frase: Le jardin, il est beau.

5. Lembra-se de outros materiais ou textos das aulas de francês (músicas, poemas, textos literários, orações religiosas)?

(38 respostas)

E1: Não

E2: Não

E3: Não

E4: Hino francês, fábulas de La Fontaine, orações.

E5: Músicas - La Marseillaise, Butterfly

E6: Músicas - inclusive o Hino Nacional da França

E7: Não

E8: Músicas e poemas.

E9: Ainda hoje sei a Marselha de cor.

E10: algumas músicas (alouette, savez-vous planter le chou) poesias (le vase brisé) e, principalmente, La Marseillaise, sempre cantada no início das aulas.

E11: Músicas, poemas, textos

E12: lembro que era necessário debater com o professor partes de textos em francês; textos que não esqueço.

E13: O que me lembro melhor é da música "Frère Jacques" e de um ditado que de vez em quando ela nos dizia : Qui dort , dinne ! Desculpe se errei a ortografia .

E14: Esta resposta está na questão nº 3

E15: NÃO HAVIA

E16: Não lembro, acho que não havia.

E17: Cantávamos La Marseillaise.

E18: estudamos literatura francesa, Vitor Hugo....

E19: Sim. Músicas, poemas, textos literários. Ah! Chateaubrian!!!! Ela o adorava! (É assim mesmo que se escreve?) Tínhamos uma coletânea de textos literários que nos acompanhou nos três anos de colegial.

E20: não lembro

E21: Como já mencionei, lembro daquelas canções.

E22: Com a professora Ernestina aprendemos desde A Marselhesa até canções diversas e textos literários constantes dos livros didáticos, mas nenhuma oração, embora fosse católica radical. Com a professora Maria Júlia avançamos bastante na gramática e interpretação de textos. Suas aulas eram agradáveis e motivadoras.

E23: Musicas (ex. frère jacques, Santa Lucia)

E24: Antes de iniciarmos as aulas levantávamos e cantávamos a Marseillaise (que sei até hoje) liamos e fazíamos redações sobre heróis franceses , como Joana D'Arc, além de exercícios normais de gramática e leitura e interpretação de texto.

E25: Romance a escolha do aluno

E26: Sim, livros de literatura clássica francesa (a tarefa de que mais gostava), poemas e cantigas infantis (que lembro até hoje).

E27: não

E28: Aprender o Hino Frances

E29: algumas músicas

E30: O sonho da Boquinha era fazer uma "sala ambiente", um lugar de convivência e cultura em francês. Mas não lembro se deu certo. E tinha uma professora que todo dia no início da aula a gente cantava a Marseillaise.

E31: Os livros eram de gramática com textos para leitura e aprendizado sobre vestimenta, horário, etc... .Lembro das canções: Frère Jaques e Au clair de la lune. Também tivemos que ler livro em francês "Les aventures de Gaspar"(se não me falha a memória).

E32: Aprendi a Marselhesa e uma canção que falava de um barco

E33: CANTAVAMOS A MARSELHESA AO INÍCIO DE TODAS AS AULAS

E34: Aprendemos muitas músicas, inclusive a música Papai Noel, de autor brasileiro, em francês, "Petit Navirre", Allouete, Frère Jacques (perdoe-me: não sei mais escrever corretamente).

E35: Não me lembro de outros materiais. Creio que não existiam. A conversação era praticamente inexistente. Em algumas ocasiões tínhamos que ler pequenos trechos de livros diante da classe. Era uma tortura!!!!

E36: Não me recordo.

E37: Nada.

E38: Musica: Frère Jacques.

6. Como eram as lições de casa / tarefas de francês?

(38 respostas)

E1: Muita gramática e lições caseiras feitas diariamente durante as férias.

E2: Não me recordo bem mas em geral questionários a serem preenchidos

E3: Abrangiam normalmente, uma cópia com tradução, a conjugação de um verbo e questões gramaticais

E4: Baseadas nos exercícios do livro. Houve uma peça de teatro que tivemos que escrever e apresentar.

E5: Não me lembro

E6: Não me lembro.

E7: Excessivas. Tínhamos que copiar o capítulo do livro, pulando linha para a tradução, em dois cadernos - um de rascunho, outro para passar a limpo, bem como toda a conjugação de um verbo. Lógico que eu não fazia toda a lição e, em consequência, tirava nota dez nas provas e ficava com nota menor na caderneta.

E8: Textos para traduzir

E9: não lembro de tarefas

E10: Eram, naturalmente, lições que tinham a finalidade de fixar a matéria de aula. Mas havia sempre muitos verbos, em todos os tempos, para conjugar. Éramos craques nos verbos, em gramática e redação ! Nossa mestra era exigente e sabia ensinar !

E11: sim, sempre em francês

E12: NÃO LEMBRO

E13: Cópia, tradução e versão.

E14: Leitura das lições, exercícios escritos.

E15: Lições no livro e caderno

E16: escritas em caderno

E17: As mais variadas, mas muita leitura com exercícios de entendimento do texto, além da parte gramatical (em grande quantidade!!!), cópias (muita) e tradução, muita tradução também.

E18: Sempre pelo livro

E19: Não lembro, mas certamente havia

E20: Leitura e memorização de textos e poemas para posterior arguição, questionários diversos.

E21: Não lembro ao certo

E22: Exercício do próprio livro

E23: Exercícios gramaticais, interpretação de textos e redações

E24: Não recordo

E25: as únicas de que me lembro eram a leitura de livros franceses no original e decorar poemas e cantigas para declamar/cantar mais tarde em sala de aula.

E26: uma chatice

E27: Estudar verbos e gramática

E28: Muito difíceis

E29: normais .

E30: Ih, muitas e demoradas, não disse que passei semanas decorando o texto do *prosper merimmée*!

E31: Eram feitas respondendo questionários sobre o texto do livro (Français-1º e 2º Gymnase) e redações em francês. Nas aulas eram feitos ditados com certa frequência.

E32: Eram sobre gramática e vocabulário

E33: TÍNHAMOS QUE FAZER CÓPIA DAS LIÇÕES DO LIVRO

E34: Cópia de texto do livro, pulando uma linha para a tradução. Verbos copiados muitas vezes. Durante as aulas também havia leitura de textos do livro.

E35: Também não me lembro muito bem mas, com certeza, fazíamos exercícios enormes copiando e copiando a declinação de verbos.

E36: Não me recordo 'como', mas eram sempre dos livros.

E37: Redações, questões de gramática e ortografia.

E38: Baseadas no próprio livro.

7. Como eram as provas de francês?

(38 respostas)

E1: às vezes de surpresa, levavam a professora a notar o aluno abaixo de zero.

E2: em perguntas e respostas escritas

E3: Não tenho muitas lembranças - Mas havia também a famigerada "Chamada Oral"

E4: Difíceis! Escritas e orais

E5: Não me lembro

E6: Não me lembro.

E7: Hilárias. Dona Ernestina se recusava a acreditar que, não fazendo toda a lição de casa, eu pudesse acertar toda a prova sem "colar". Por isso, me revistada toda antes da prova, olhava no cós da minha saia, fazia eu tirar os sapatos e as meias, olhava (pasmé!) dentro do meu sutiã... Inconformada por não encontrar nada, ficava ao meu lado quase todo o tempo. Eu ficava furiosa, mas no fim achava engraçado.

E8: Em papel almaço

E9: não lembro

E10: Respostas a questionários de textos estudados, tempos de verbos para conjugarmos, colocação de pronomes , advérbios e redação ! Era, como se dizia, bem puxado !!!!

E11: eu sempre gostei e por isso não tinha dificuldades , mesmo quando no final era pedido que inventássemos um pequeno diálogo entre dois personagens.

E12: NÃO LEMBRO

E13: Nem fáceis e nem difíceis. Medianas

E14: Não lembro.

E15: Não lembro...

E16: Também todas escritas a mão - tinha chamada oral- um terror na época

E17: Tínhamos muitos textos de perguntas de interpretações e exercícios de gramática e textos para traduzir. As provas eram bem difíceis e trabalhosas.

E18: Em sala, escritas e orais, do tipo perguntas e respostas e por vezes, redação.

E19: Creio que eram uma mistura de questões gramaticais e de leitura e tradução de frases simples, mas não apresentavam grande dificuldade.

E20: Semanais (as sabatinas), mensais e anuais, escritas e orais.

E21: Não lembro

E22: Perguntas e respostas escritas e havia exame oral

E23: No último ano além das questões normais de gramática e interpretação de texto tínhamos que fazer uma redação.

E24: Não recordo

E25: não lembro; lembro apenas que, certa vez, me saí tão bem na prova que D. Ernestina decidiu me dar nota 10,5! Minha mãe celebrava esse feito sempre que podia, já que minha avó era francesa de origem.

E26: um terror

E27: Chamada oral no quadro negro e provas escritas

E28: Também difíceis

E29: exigiam que o aluno tivesse bom conhecimento

E30: Sei lá, eu era bom aluno, estudava na aliança francesa, Ah, lembrei de algumas provas. Acho que quanto mais se escrevia, maior era a nota, eu tinha uma estratégia de escrever uma frase e depois repetir tudo na voz passiva, sempre dava certo.

E31: Tradução e versão de textos, além de ditado.

E32: Geralmente escrita

E33: PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE O LIVRO

E34: Ditados, leitura de texto e tradução e conjugação de verbos.

E35: Creio que não havia nada especial nas provas escritas. Ao que me lembro, nos primeiros anos, fazíamos também provas orais. Porém a distância entre alunos e professores era bem demarcada. Sempre havia muito medo das provas orais, não tanto pela pronúncia, que não era muito cobrada, mas pela falha de memória, muito comum nas situações de estresse ("deu branco"). Os diálogos eram simples, simulando uma pequena conversação, e as questões gramaticais eram mais elaboradas.

E36: Rigorosas, como a professora!

E37: Idem resposta anterior.

E38: Impressas e nelas respondíamos as questões. E provas orais para leitura e pronúncia.

8. Para finalizar, sinta-se à vontade para apresentar outras experiências e memórias sobre o ensino de francês, durante a vida escolar no IECC e, se for o caso, no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional.

(38 respostas)

E1: Vontade de conhecer a França, de fazer estágio nesa terra e de poder viver aqui.

E2: É impressionante como em apenas dois anos tanto conteúdo ficou retido e aproveitado inclusive em viagens

E3: A metodologia usada gravou essa língua em nossas mentes. Reclamando uma vez junto à professora, sobre o excesso de "Lição de casa", sua resposta ficou gravada: "Vocês vão descobrir que na vida, quanto mais coisas tiverem para fazer, mais coisas farão; e quanto menos coisas tiverem, menos coisas farão." Ainda tenho guardado um caderno escrito em 1961. Até hoje, algumas "meninas" de nossa turma lembra e canta LA MARSEILLAISE (??)

E4: Nada mais

E5: Lembro que d. Ernestina era muito rígida. Infelizmente não aproveitei seus ensinamentos.

E6: Lembro das músicas e do hino. Nunca mais usei o idioma.

E7: Não podem existir perguntas obrigatórias! Estou colaborando com boa vontade, e não com obrigação. Fiquei muito aborrecida ao tentar enviar minhas respostas e vir a mensagem de que "esta pergunta é obrigatória". Acho que faltou bom senso.

E8: Até hoje entendo e leio em francês não fluente, claro, graças às excelentes aulas de D. Ernestina. Gratidão eterna à nossa Caetano e a ela.

E9: na minha vida , não obtive contato

E10: Essas aulas durante os quatro anos do ginásio, me marcaram muito positivamente na vida ! Até hoje, mesmo sem me comunicar oralmente, consigo entender uma boa parte do que dizem, se for dito pausadamente... Mas penso que me saio um pouco melhor, lendo o idioma. Sinto não ter podido continuar com o estudo desse idioma que eu tanto gosto. Tomara ter conseguido te ajudar um pouquinho ! BOA SORTE !!!!!

E11: A minha experiência e memórias sobre o ensino de francês não foram no IECC porque eu só frequentei essa maravilhosa e inesquecível escola quando cursei o Normal, após prestar uma prova que era uma espécie de vestibulinho, para alunos de outras escolas. Fui bem classificada e assim tive o privilégio de estudar com vocês.

E12: APRENDI MUITO NESSE LIVRO. DEPOIS DE FORMADO (UnB/1974) ESTUDEI NA ALIANÇA FRANCESA POR 01 ANO.

E13: Cantávamos sempre o Hino Nacional Francês.

E14: Fiz também Aliança Francesa. Estudo Francês há alguns anos com aulas particulares. Tenho o certificado DALF 1, da Aliança Francesa, obtido há alguns anos.

E15: Apesar de pouco tempo de estudo, fiquei com boa base em francês. Me agrada o som do idioma francês.

E16: sempre adorei a língua, quando foi possível estudei um pouco na aliança francea, ja fui varias vezes a França e uso moderadamente meu parco frances. Gostaria de te-lo aprofundado mais. Certas palavras da epoca ate hoje me lembro, olhe que curioso, veio a mente blanchisseuse (lavadeira)!!! eu vejo a professora pronunciando e fazendo um tipico biquinho para falar . barbaro...

E17: Nunca me esquecerei que todo início de aula cantávamos "La Marselheise" com muito respeito e emoção, principalmente com a Profa. Iracema, no colegial. Uma manhã, ela se atrasou, pois tinha uma reunião com o diretor, Prof. Cardim e nós cantamos o hino, fazendo um círculo pela classe, enfileirados, mas.... em ritmo de samba!!! Foi muito bom!! Ela entrou e, não percebemos e ficou escutando da porta. Logicamente, ela nos deu uma "bronquinha", mas sentimos que ela ficou orgulhosa (sem dar a perceber) pela nossa iniciativa. Todos os professores eram muito rígidos e a média para passar era 8,5 (oito e meio!!) Apesar de aprender muito com as duas professoras e achar a língua francesa maravilhosa, eu me graduei em Letras Anglo-germânicas pela USP, também, e me

dediquei ao alemão e ao inglês (principalmente), indo morar, por algum tempo, na Alemanha e Inglaterra.

E18: Sempre foi sério, mas de alguma forma divertido.

E19: O que aprendi naqueles anos (acho que foram 2 anos apenas) foi o suficiente para me aventurar a ler em francês os textos que me interessavam, durante a faculdade. Também me esforcei por assistir a conferências e palestras em francês. Comecei também a me aventurar na fala, a partir do contato com professores e estudantes franceses. Senti necessidade de aperfeiçoamento na língua e fiz aulas particulares durante alguns meses. Com isso, obtive certificado de proficiência, mediante entrevista com o adido cultural do Consulado francês e mais tarde pela Aliança Francesa. Reputo esse sucesso à base obtida naqueles anos de estudo regular da língua na Caetano

E20: O aprendizado do francês, ao longo desses sete anos, foi determinante para o futuro acesso à rica e envolvente cultura francesa, em suas mais variadas formas e manifestações, acrescentando conhecimento essencial à minha formação profissional, pessoal e humanista.

E21: Concomitantemente, desde o ginásio (com interrupções em estudos no exterior e início de faculdade aqui), fazia Aliança Francesa, até 1970 com certificados de Língua, Cultura e Literatura Francesas pela Universidade de Nancy níveis II e III. Ganhei bolsa do CNPq para 6 meses em Paris para estágio no Hôpital Henri Rousselle, como parte de meu doutorado em Psicologia Clínica pela USP. Sou apaixonada por tudo que se relaciona à língua e ao país, o que me direciona para escolhas pessoais (filmes e livros, por ex) e profissionais (psicanálise da escola francesa). E tudo começou com Mlle. Ernestine...

E22: Havia muita interação com a professora oral e escrita

E23: Como D. Ernestina era muito meticulosa com cadernos e lições eu e ela tivemos no último ano alguns problemas sem motivo aparente (meus cadernos eram perfeitos) e sempre fiz as lições. Com isto acabei desenvolvendo uma rejeição com a língua mas até hoje guardo ligeiro conhecimento . Falo Inglês correntemente e sou capaz de entender um pouco do Francês graças a estas aulas. Inclusive tenho pensado em procurar uma professora para aulas particulares. Amo viajar e estive várias vezes na França. Minhas aulas ajudaram muito nestas viagens e Paris é minha porta de entrada na Europa preferida.

E24: Foi muito bom. Depois de ser obrigado a ler um romance, acabei lendo outros livros e adquirindo uma boa compreensão para leitura. Profissionalmente, creio que não teve utilidade mas foi muito importante para minha formação intelectual ler grandes autores franceses, como Voltaire, Anatole France, Guy de Maupassant, etc.

E25: Na minha época, a França ainda era a principal referência cultural para o Brasil e as aulas de francês nos ajudavam a nos sentirmos mais "civilizados". Infelizmente perdi contato com a língua francesa depois de formada, uma vez que fui trabalhar em uma multinacional inglesa e holandesa. Ao longo da minha vida profissional, tive apenas contatos esporádicos com clientes franceses, mas orgulho-me em dizer que fui capaz de manter conversações com todos eles e, inclusive, fazer apresentações dos resultados do trabalho em francês. Em 1987, fiz um workshop de pesquisa de mercado em Paris e fui alocada num grupo de falantes franceses.

E26: no final, aprendi alguma coisa, mas tenho dificuldades (inibições) em falar, embora hoje leia perfeitamente e escreva razoavelmente em caso de necessidade (mas isso se deve ao meu esforço posterior e não às malditas aulas de francês: era um ensino burro e repressivo, que não ensinava ninguém)

E27: Usei algumas vezes em viagens.

E28: Sou muito grato em ter aprendido a língua francesa e também pelo conhecimento da cultura e do País e sua história

E29: aprendi francês no ginásio e estive em Paris e vi que falava fluentemente sem auxílio de interprete não me deparei com nenhuma dificuldade. valeu o ensino

E30: Bom, difícil falar brevemente sobre isso, são muitas memórias, e a língua e cultura francesa sempre foram muito presentes na minha vida, até muitas décadas depois. Por mais retrógrados e imperfeitos, como todos nós, que possam parecer aqueles professores, eles foram muito importantes na minha vida de modo geral. Só tenho a agradecer a formação que tive na língua e cultura francesa.

E31: Sinceramente, detestava as aulas de francês mas creio que o problema era o método e a impaciência da professora. Posteriormente, por curiosidade, retornei aos livros para lembrar principalmente da parte gramatical. Esse conhecimento básico foi útil nas viagens que fiz à França.

E32: Foi um idioma que aprendi a gostar ! Agradeço o convite por participar dessa pesquisa

E33: NÃO UTILIZEI O FRANCÊS PROFISSIONALMENTE, MAS A VONTADE DE IR A PARIS E CAMINHAR PELA CHAMPS ELISÉE DE TANTO OUVIR A PROF FALAR, SEMPRE PERMANECEU EM MINHA MENTE, ATÉ QUE CONSEGUI CUMPRIR MEU SONHO

E34: Até hoje, quando encontro colegas do ginásio, lembre nos lembramos de D^a Ernestina e a imitamos: Bom jour, mês elèves: chantez la Marseillaise. E após tantos anos sei cantá-la inteira e sua tradução. Perdoe-me pelos erros de grafia.

E35: Naquele tempo a língua francesa era considerada erudita. Então era um diferencial importante saber ou não francês. Principalmente o francês escrito. Porém nunca precisei usar livros em francês para meus estudos posteriores. Minha mãe, que tinha feito Aliança Francesa, sempre nos ensinava versinhos, pequenas cantigas, e dizeres em francês. Por volta de 1980 fui trabalhar no Metrô do Rio de Janeiro, que tem concepção francesa, e nessa oportunidade pude ler com facilidade toda a documentação do projeto e trocar informações com os técnicos franceses. Quando minha mãe tinha por volta de 85 anos (ainda é viva) voltou a estudar francês com uma professora particular. Depois de algum tempo, também eu comecei a estudar conversação com essa mesma professora (que devia ter por volta de 80 anos). Estudei por um ano e meio. Atualmente minha mãe tem 93 anos e, tanto eu quanto ela, não voltamos mais a estudar essa língua belíssima mas, volta e meia, trocamos algumas palavras em francês.

E36: Considero eficiente, pois após o ginásio, nunca mais estudei Francês e ainda hoje tenho memória do que aprendi.

E37: Até hoje leio razoavelmente. Foi um tempo agradável, eu gostava do idioma, musical e romântico, ao contrário da aspereza do inglês.

E38: Adorei ter tido esta oportunidade de estudar, infelizmente só por dois anos, como o Latim. Me ajudaram pela vida afora a melhorar meu Português.

Apêndice III: Carta às famílias para realização de pesquisa

Santo André, 08 de maio de 2018.

Comunicado nº 134/2018 E.F.

Público alvo: 6º ano AM

Queridas famílias,

Aprender línguas estrangeiras amplia a relação de nossos alunos com o conhecimento e com o mundo. Apresentar variedade de sons e de culturas às nossas crianças hoje só enriquece o repertório de possibilidades que terão para retomar e aprofundar saberes que lhes farão diferença como profissionais e cidadãos do mundo amanhã.

Como nossa escola tem se mostrado o lugar favorável para a promoção desse plurilinguismo tão aclamado nas últimas décadas, já somos referência por nossas opções na região.

Reconhecendo esse destaque, a Prof.^a Marcella (Francês) escolhe nosso 6ºAM para desenvolver parte de sua investigação, em nível de Doutorado, por meio da qual busca registrar como aprendem, em nossos dias, crianças de 10 e 11 anos, inseridas em escola com matriz curricular plurilíngue. Com práticas de registro conectadas às concepções de nossa escola, sua proposta é realizar e organizar, em parceria com a Profa. Raquel (Artes), uma série de fotos, vídeos, áudios e escritas que emanam da interação espontânea do grupo durante as aulas de língua.

Para tanto, contamos, como sempre, com a parceria de cada família para a leitura, preenchimento e entrega, até 15/05/2018, de uma cópia do Termo de Consentimento Esclarecido, por meio do qual autorizam, para fins da pesquisa mencionada, a realização e uso da documentação pedagógica descrita. Segue também a via assinada pela professora para guarda das famílias.

Agradecemos, desde já, a atenção e a parceria de todos e de todas nesse processo!

Com carinho,

Apêndice IV: Termo de consentimento livre e esclarecido (crianças)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA COOPERAÇÃO EM PESQUISA UNIVERSITÁRIA**

I. Dados da pesquisa:

- **Instituição:** Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
- **Nível:** Doutorado
- **Autora:** Marcella dos Santos Abreu
- **Propósito do estudo:** Realização e uso de fotos, vídeos, gravações de áudio, transcrição de interações orais e reprodução de material escrito dos alunos do 6º AM (...), durante as aulas de língua francesa. A coleta e a organização dessa documentação pedagógica têm como objetivo embasar o estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras entre crianças de 10 e 11 anos inseridas em contexto escolar com matriz curricular plurilíngue.

II. Dados do pesquisador principal:

- **Nome:**
- **nº USP:** **RG:** **CPF:**
- **E-mail:** **Telefone:**

III. Termos para ciência:

1. **Procedimentos:** coleta de dados por meio de gravações áudio; transcrições de interações orais; reprodução de atividades escritas; registros por meio de fotos e filmagens, **para os quais o participante autoriza a divulgação de sua imagem.**
2. **Riscos e desconfortos:** nenhum.
3. **Benefícios:** a participação é voluntária e não trará ao sujeito qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem da língua francesa e de línguas estrangeiras em geral, no período em estudo.
4. **Direitos do participante:** o participante pode se retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo, e tem direito, em qualquer etapa da pesquisa, de receber esclarecimentos para suas dúvidas.

5. **Compensação financeira:** não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à participação do aluno neste estudo.
6. **Confidencialidade:** os resultados, dados e registros deste estudo poderão constar **apenas** em publicações e eventos científicos da área, sem revelação da identidade do aluno.
7. **Contato com o pesquisador:** se houver dúvidas quanto à pesquisa descrita é possível contatar Marcella dos Santos Abreu, por e-mail ou telefone, a qualquer momento.

IV. Dados do aluno participante:

Nome: _____

Endereço residencial: _____

Cidade: _____ UF: _____

CEP: _____

Telefones: (____) _____ (____) _____

E-mail: _____

RG: _____ CPF: _____

Nascimento: ____/____/____

V. Declaração de ciência

Eu, responsável pelo aluno participante identificado no item IV, li e aceito os sete termos acima apresentados; compreendo os direitos de sujeito de pesquisa e, voluntariamente, consinto a sua participação neste estudo. Tenho ciência do tema da investigação, de seus objetivos e do modo como será realizado. Receberei uma cópia assinada deste documento de consentimento.

XXX, ____ de ____ de 201__.

Assinatura do responsável pelo
sujeito participante

Assinatura do pesquisador

Apêndice V: Termo de consentimento livre e esclarecido (professora-observadora-narradora)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COOPERAÇÃO EM PESQUISA UNIVERSITÁRIA

I. Dados da pesquisa:

- **Instituição: Nível:** Doutorado
- **Autora:** Marcella dos Santos Abreu
- **Propósito do estudo:** Realização e uso de fotos, vídeos, gravações de áudio, transcrição de interações orais e reprodução de material escrito dos alunos do 6º AM (...), durante as aulas de língua francesa. A coleta e a organização dessa documentação pedagógica têm como objetivo embasar o estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras entre crianças de 10 e 11 anos inseridas em contexto escolar com matriz curricular plurilíngue.

II. Dados do pesquisador principal:

- **Nome:**
- **nº USP:** **RG:** **CPF:**
- **E-mail:** **Telefone:**

III. Termos para ciência:

1. **Procedimentos:** a participante observou aulas de língua francesa do 6ºAM, entre os meses de maio e junho de 2018, para registro de falas e capturas de imagens (foto e vídeo). Todos os registros foram organizados e cedidos a esta pesquisadora pela participante, por meio do compartilhamento de álbum digital de fotos e

vídeos, bem como do envio de arquivo com transcrição de falas e de relatório final sobre as aulas observadas.

2. **Riscos e desconfortos:** nenhum.
3. **Benefícios:** a participação é voluntária e não trará ao sujeito qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem da língua francesa e de línguas estrangeiras em geral, no período em estudo.
4. **Direitos do participante:** a participante pode se retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo, e tem direito, em qualquer etapa da pesquisa, de receber esclarecimentos para suas dúvidas.
5. **Compensação financeira:** não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à participação e produção de material pela professora observadora neste estudo.
6. **Confidencialidade:** os resultados, dados e registros deste estudo poderão constar **apenas** em publicações e eventos científicos da área, sem revelação da identidade da participante.
7. **Contato com o pesquisador:** se houver dúvidas quanto à pesquisa descrita é possível contatar Marcella dos Santos Abreu, por e-mail ou telefone, a qualquer momento.

IV. Dados da participante:

Nome: _____

Endereço residencial: _____

Cidade: _____ **UF:** _____

CEP: _____

Telefones: (____) _____ (____) _____

E-mail: _____

RG: _____ **CPF:** _____

Nascimento: ____/____/____

V. Declaração de ciência

Eu, participante identificada no item IV, li e aceito os sete termos acima apresentados; compreendo os direitos de sujeito de pesquisa e, voluntariamente, consinto a minha participação, bem como cessão de material por mim produzido neste estudo. Tenho ciência do tema da investigação, de seus objetivos e do modo como será realizado. Receberei uma cópia assinada deste documento de consentimento.

XXX, ____ de ____ de 201__.

Assinatura do responsável pelo sujeito participante

Assinatura do pesquisador

Apêndice VI: Diários de aulas

1 **DIÁRIOS DE AULA**2 **30/01/2018**

3 Em meu primeiro encontro com o 6º ano AM, fui acometida pelo choque de realidade de uma professora que jamais lecionara língua francesa para crianças tão pequenas (elas têm entre 10 e 11 anos). Numa carteira, havia uma miniatura de Torre Eiffel cor de rosa, em outros lugares, cadernos com capas da personagem Lady Bug em Paris ou do time Paris Saint-Germain.

4 Disse “Bonjour, moi c’est Marcella. Et toi?” Com gestos, pedi que repetissem a estrutura básica do que seria nossa primeira interação e, sem mais explicações, comecei a fazer circular entre eles uma bola em forma de *emoji* sorridente, para que se apresentassem. Vale comentar que, antes de entrar em sala, já sabia sobre a presença de uma aluna autista que não gostava de brincadeiras com balões. Como teria uma auxiliar na sala, mostrei, no início do período, a bolinha que seria utilizada, para que essa colega me dissesse se haveria algum problema. Sentia-me por um lado exageradamente preocupada, mas a novidade da situação me dizia que deveria ser prudente e adequada essa verificação *a priori*.

5 A possibilidade de uso da bolinha foi confirmada, apesar de não ter feito todo o sucesso que eu imaginava. Não tive tempo de organizar as carteiras e as crianças estavam enfileiradas, enfim, via-me cometendo um erro imperdoável para uma professora de língua estrangeira. Após as apresentações, entre os depoimentos entusiasmados de uns e outros que perguntavam se eu era brasileira - porque, afinal, a professora de espanhol era peruana e só falaria na língua alvo em sala -, procurei apresentar como seriam as regras do jogo e como seriam nossos combinados para a diversão que estaria prestes a começar.

6 Antes, ainda, um dos alunos ergueu a mão para contar que sua mãe vivera 5 anos na França. Tive de conter minha curiosidade para não perguntar o que teria feito essa mãe durante tal período naquele país: “um Doutorado sanduíche?”, pensei. Sentia, entretanto, que qualquer conversa mais interessada faria a sala cair de novo numa conversa que desviaria o foco dos meus propósitos para míseros 45 minutos.

7 Até aqui, dois elementos pareciam não entrar em acordo: minha postura e a curiosidade deles. Queriam falar todos ao mesmo tempo e eu disputava o turno de fala com eles para contar como seria nosso curso. Quando perguntei se tinham adquirido o livro indicado na lista de material, a maioria gritou, em bom acento brasileiro, “sim, o Pixel!” – esse é o título do livro que resolvi adotar de última hora, por uma recomendação da representante da CLE International.

-
- 8 Quando definitivamente passei à conversa sobre o que resolvi chamar de pacto de nossas aulas, percebi que, além da disposição das carteiras enfileiradas, teria de enfrentar outro desconforto: justamente a presença constante daquela professora auxiliar que ali permanecia para acompanhar a aluna com autismo. Tive a exata medida do que seria essa presença quando, por um impulso, resolvi utilizar a lousa para descrever o pacto. Isso não estava preparado. Julgo essa atitude, por um lado, como autodefesa perante aquelas crianças que me pareciam ameaçadoras com seu comportamento, por outro, como saída improvisada para o atendimento de uma recomendação apresentada pela direção no que concerne ao nosso olhar sobre a organização dos cadernos dos alunos. Impressionante como apenas em contato com o grupo certas orientações fazem sentido!
-
- 9 Foi assim que, subitamente, estava escrevendo na lousa o que era importante para nosso pacto em sala: 1) cahier et livre en classe (fiz um desenho para cada uma dessas palavras, aproveitando a referência ao Pixel); 2) devoirs (sim, eu usei essa palavra para lição de casa). A auxiliar perguntou com espanto o que significava “devoirs”. Certamente, pensei, a escolha lexical não fora apropriada para uma escola construtivista.
-
- 10 Nesse momento, comecei a me preocupar sobre essa presença e sobre o monitoramento que poderia haver sobre meu trabalho em sala. Procurei terminar a discussão sobre o pacto, alertando que o mais importante era que todos nós pudéssemos nos divertir aprendendo a língua francesa e lembro-me de ter escrito em caixa alta no quadro: “Il faut s’amuser”. Sendo bem sincera, não senti naquele momento que havia uma conexão entre mim e a turma, para que essa frase fizesse sentido. Soava falso. Eu me sentia séria demais, velha demais, acadêmica e sem paciência demais para dizer que ia me divertir com eles. Tenho certeza de que também me acharam falsa nessa hora.
-
- 11 Em todo o caso, segui com a primeira atividade preparada: entreguei uma folha tamanho A3 e canetões para 05 (cinco) grupos que deveriam registrar ao menos 05 (cinco) palavras já conhecidas por eles em francês. Procurei explicar que não eram uma “feuille blanche” e descobririam isso ao registrarem seus conhecimentos. Percebi que a ousadia de lhes entregar o material para a escrita deixou alguns grupos inseguros quanto à grafia das palavras em francês e lembrei-me que, com grupos de jovens universitários, já propusera essa atividade, tendo a professora como escriba na lousa.
-
- 12 A maioria trouxe como resposta “bonjour”, outros “Paris Saint-Germain” (justamente por conta dos cadernos). Um grupo me perguntou como poderia escrever “Mathématiques sans Frontières”, título de uma competição importante de Matemática na qual representariam a escola em breve. Além dessas palavras, foram registradas, do melhor jeito dos alunos: “merci beaucoup”, “oui”, “Paris”, “français”, “toi”, “nouveau”, “au revoir”, “frontière”, “amour”, “non”. Apenas um grupo não registrou todas as vocábulos solicitados, entregando o cartaz com duas ocorrências. Reforcei que, mesmo assim, não eram uma “feuille blanche”.
-

13	Concluí a aula com a coleta dos registros e com a sensação de que a experiência fora inédita. Sentia desconforto e insatisfação com o resultado daquela primeira interação.
14	06/02/2018
15	Como nem todas as crianças possuíam ainda o livro <i>Pixel</i> , preparei uma sequência didática da área reservada ao professor, disponível no site da TV5 Monde. A temática era a saudação e a apresentação pessoal desenvolvida por meio de ficha de atividades sobre um vídeo com crianças de 11 e 12 anos, numa escola escola de Clermont-Ferrand (França).
16	Eu havia solicitado a impressão das fichas para a escola, estava quase tudo sob controle. Como ainda não dominava o uso da Smart TV, que em casa somente meu filho de 8 anos é capaz de operar com sucesso, levei meu computador para ser utilizado com um cabo HDMI. Foi um objeto a mais para aquela cena, mais um elemento que não cabia naquela sala pequena, com 18 (dezoito) alunos barulhentos, com suas respectivas carteiras e cadeiras.
17	Pedi à assistente que me ajudasse a mover o mobiliário e ela me disse que eu perderia a aula toda com isso. Nesse momento, comparei uma orientação da direção sobre a necessidade de modificar constantemente o mobiliário da sala, para ampliar as possibilidades de interação professor-aluno, àquele comentário desencorajador da minha colega. De fato, para alguém que tivesse apenas 45 (quarenta e cinco minutos), talvez não fosse prudente essa possibilidade.
18	Ela, enfim, ajudou-me a ligar toda a parafernália para que meu vídeo fosse exibido. Os alunos estavam alvoroçados. A primeira atividade consistia em associar um número a cada letra do alfabeto para desvendar sequências numéricas que revelariam saudações pessoais a serem identificadas nos vídeos. Consegui explicar-lhes a atividade, levando ao quadro inclusive todo o alfabeto e todos os números associados. Alguns foram mais rápidos que eu e desvendaram as palavras “bonjour”, “coucou”, “salut”. Antes que todos comessem a se dispersar, expliquei que cada uma delas poderia ser utilizada em contextos específicos. Quando da primeira exibição do vídeo, anunciei que deveriam notar essa especificidade, quantas vezes cada palavra era apresentada e qual seria a mais utilizada entre aqueles adolescentes.
19	Quando exibi o vídeo, percebi que houve certa curiosidade entre eles, mas não o suficiente para que evitassem as conversas paralelas e, imediatamente, veio-me à lembrança a reação de meus ex-alunos do Centro de Estudos de Línguas (CEL), do Estado de São Paulo, quando realizavam essa mesma atividade. Para esses adolescentes da escola pública, a realidade apresentada naquelas imagens era diferente, quase idealizada frente ao ambiente escolar ao qual se submetiam diariamente. Para além disso, inevitavelmente pensei: as crianças da escola particular não veem muita diferença entre sua condição privilegiada de crianças brancas e aquela apresentada no vídeo. Olhei para a sala e me dei conta de que apenas uma delas era negra. Senti uma culpa enorme por ter deixado meus alunos da escola pública e uma vontade de sair correndo daquela sala.

-
- 20 Precisava, entretanto, seguir. Alguns haviam conseguido verificar todas as informações solicitadas, mas uma parte necessitava ainda da reexibição e assim o fiz. Ao final, conseguiram notar as diferenças entre o uso de “bonjour” pela professora na sua relação com os alunos e o emprego de “coucou” e “salut” entre os colegas da escola. Quando fomos verificar a quantidade, entre o meu gabarito seguro de professora e a resposta de três alunas, reforçada pela assistente (que se propôs a fazer a atividade naquele dia), houve uma diferença. Elas diziam ter ouvido um “bonjour” no fundo de uma conversa. Isso me irritou profundamente e, em vez de perder mais tempo para reexibir o vídeo, acatei a opinião delas. A sensação de perda completa do rumo foi inevitável.
-
- 21 Apesar desse descompasso, fui rápida em apelar para a atenção dos alunos sobre a pergunta: “qual é a saudação mais utilizada entre os adolescentes?”. Rapidamente indicaram que seria “salut” e, em meio já ao tumulto dos minutos finais dessa aula, que, diga-se de passagem, antecede a de Educação Física, apresentei a terceira atividade da folha como tarefa. Indiquei como se escreviam os gestos correspondentes a cada imagem: “serrer la main”, “faire un signe de la main”, “taper dans la main”, “faire la bise”. Indiquei que deveriam completar a frase “Moi, pour dire ‘bonjour’ à mes copains ou à mes copines, je ... “. Apresentei exemplos com o verbo conjugado, mas, a essa altura, uma parte já estava em pé para ir até a quadra que fica em outro prédio, o que lhes rende ainda um passeio pela rua. Alguns alunos apontaram que não compreenderam e eu fui até a carteira para auxiliá-los antes de sua saída.
-
- 22 A aluna autista veio ao meu encontro, mostrando que eu não havia concluído as atividades da folha. Sim, havia ainda um quadro para completar e eu lhe expliquei que retomariamos isso após o Carnaval. Eu entendi naquele momento o quanto significava não concluir algo para ela. Estava incomodada, insatisfeita e procurei acalmá-la.
-
- 23 Quando finalmente todos desceram, fiquei sozinha naquela sala e, ao recolher meu computador, sentia que aquele era mais um dia de não contentamento com o trabalho realizado. Pensei também sobre como não me identificava com crianças daquele ambiente, sobre como aquela assistente me incomodava e sobre como seria difícil superar as saudades de meus alunos da escola pública.
-
- 24 **20/02/2018**
-
- 25 O Carnaval nos afastou durante duas semanas. Tive de contar com a existência ainda da folha de atividades entre os materiais daquelas crianças e, claro, havia algumas que esqueceram de trazê-la. A sala que antes se concentrava virada para a televisão, agora estava disposta em outra direção, o que exigiu a adequação do espaço e, desse modo, afastamos todas as carteiras em um canto, de modo que tivessem condições de enxergar com um certo distanciamento. Um aluno não coube nessa disposição e ficou sozinho na última carteira. Erro imperdoável. Ele estava disperso e não disposto a trabalhar. Além disso, pesava sobre mim a lembrança de que ele era filho da professora de inglês dos meus filhos, uma excelente profissional que, ao me encontrar um dia na escola, ofereceu uma ajuda, caso eu precisasse. Claro que eu pensei “o filho já deve ter comentado quão estranha é essa aula de francês”.
-

-
- 26 Com a disposição à que chegamos, indiquei a última atividade da folha. Tratava-se de um quadro, no qual deveriam assinalar com qual finalidade cada expressão era utilizada: “Ils disent ‘bonjour’ pour saluer”. Tiveram muita dificuldade para compreender essa instrução. Eu colocava o quadro sobre a televisão, procurava dar exemplos, mas estavam já visivelmente desinteressados. Alguns, arditamente, copiavam as respostas que estavam na minha folha apresentada como exemplo.
-
- 27 Apresentei os vídeos e pedi que reconhecessem as expressões, procurassem assinalar o que era possível e discutissem com o colega ao lado. Coloquei o aluno isolado em um grupo, mas as reclamações sobre a falta de compreensão da atividade eram generalizadas. Discuti uma das respostas com eles como exemplo do que esperava como resposta e reexibi o vídeo. Sugeri nova discussão entre os pares e, em seguida, corrigimos com todo o grupo. Não estavam muito satisfeitos de sua compreensão ainda e, por isso, era visível que o faziam apenas para preencher rapidamente o quadro.
-
- 28 Já com poucos minutos restantes, verifiquei nas carteiras a atividade proposta como tarefa e propus a correção no quadro, com exemplos dos gestos indicados para a saudação pessoal. Embora solicitasse a expressão corporal para essa ilustração, a essa altura, faltando poucos minutos para a aula de Educação Física, nem todos estavam atentos e interessados em participar. Indiquei nova atividade da folha como tarefa, que consistia em estruturar uma pequena apresentação pessoal a ser retomada na aula seguinte, oralmente.
-
- 29 **27/02/2018**
-
- 30 Nesse dia, resolvi mudar tudo. Definitivamente começava a me cobrar a entrada no livro didático e a diversão que prometera aos alunos no primeiro dia de aula. Depois de compartilhar com minha orientadora Cristina as angústias que sentia dessa experiência, ela me encaminhou materiais relacionados a técnicas de teatro para o ensino-aprendizagem de francês. Resolvi considerá-las em minha preparação da aula para introdução da unidade 0, do livro Nouveau Pixel.
-
- 31 A primeira preocupação que tive foi a de ter algum equipamento de som para realizar as atividades no ateliê de artes, um espaço coberto, mas sem fechamento. Depois de alguns testes com meus filhos durante o domingo, levei na terça o pequeno *Tec Toy* das crianças e imaginei que ele seria suficiente para que os alunos ouvissem o CD do livro.
-
- 32 Cheguei à sala e pedi que deixassem a folha da tarefa sobre as carteiras e levassem apenas o Nouveau Pixel e um lápis para o ateliê de artes. Estavam animados, uma alegria difícil de controlar perante as outras salas de aula. Descemos um pavimento e lá estávamos. Solicitei que fizessem um círculo, deixando os seus livros à frente. Com todos os alunos nessa disposição e em pé, expliquei uma das técnicas de aquecimento que Cristina me recomendara. Eles deveriam seguir as instruções que eu daria em francês: *marchez, courez, tombez, levez-vous*. Permiti que ocupassem o maior espaço possível no ateliê
-

para essas ações, mas insistiam inicialmente em andar, correr, cair e levantar-se perto dos livros.

-
- 33 À medida que ocupavam mais os espaços e se despreocupavam com os livros, pisando até em alguns deles, chamou-me particularmente atenção o comportamento da aluna com autismo. Ficou extremamente angustiada com a posição de seu material e a ele retornava para protegê-lo. A auxiliar me ajudou a mediar essa situação e a fazê-la retornar à atividade, mas a menina não se sentia mais à vontade.
-
- 34 Retomei a organização do círculo e nos sentamos. Conversamos sobre o que sentimos ao realizarmos essa atividade e eles diziam que foi “muito legal”, que não queriam ter aula em sala nunca mais.
-
- 35 Como estavam menos ansiosos, pedi para que abrissem o livro e observassem as imagens que remetiam às primeiras palavras a serem identificadas em língua francesa. Ouvimos o áudio proposto pelo livro por meio do *Tec Toy* dos meus filhos e repetimos, com expressividade, frases tais como “*hummm... du camembert*”, “*hummm... du chocolat*”. Estavam todos muito envolvidos na atividade, alguns falando de sua preferência pelo queijo camembert. De imediato, pensei que a identificação com esse tipo de produto não se repetiria na escola pública e que, de fato, os livros que utilizamos são para um recorte social muito específico.
-
- 36 Para o trabalho com a próxima página do livro, levei objetos que remetiam aos sons do francês a serem trabalhados na unidade 0. Para o trabalhar o som do R [r], o livro indicava a figura de um cachorro rosnando. Ao preparar a aula, olhei os brinquedos das crianças e encontrei um boneco do Hulck do meu filho. Depois de ouvirmos e repetirmos o áudio proposto pelo livro, quando apresentava o personagem à turma, todos deveriam fazer o som indicado. Foi possível proceder da mesma forma para trabalhar os demais sons: uma bola da árvore de Natal (*boule*) para o som OU [u], uma pera (*poire*) especialmente comprada por meu marido na feira de domingo para OI [wa] e uma saia de balé (*tutu*) da minha filha para o som U [y].
-
- 37 Alguns disseram ter vontade de comer a pera, algumas meninas queriam vestir o *tutu*. Nesse momento, compreendi perfeitamente o que ouvira dizer sobre a concretude do vocabulário.
-

38	Depois dessa atividade, o professor de Educação Física veio nos encontrar no ateliê e percebi que a minha satisfação pelo trabalho realizado era maior que a ansiedade dos alunos. Todos se despediram alegremente e a coordenadora, que observara a distância e solicitara à assistente o registro fotográfico do início das atividades, parabenizou a iniciativa. Ela insistiu que para uma sala como o 6º ano os professores deveriam, em vez de tecer críticas, mudar a preparação de sua aula. Compreendi, então, que havia um desafio para além da minha inexperiência com aquela faixa etária. Tratava-se, portanto, de uma sala já estigmatizada pelo mau comportamento.
39	Voltei à sala, recolhi as tarefas e me dei conta de que fiz a melhor escolha naquele dia ao não retomar a folha da TV5.
40	06/03/2018
41	Obviamente que, ao me ver na porta, os alunos pediram para descer e assim o fizemos, depois de lhes entregar nova folha de tarefa, na qual reuni as palavras escritas por eles na primeira aula, como seu repertório de francês que agora deveria ser representado por meio de uma ilustração ou recorte. Descemos apenas com o Nouveau Pixel e, já no ateliê, retomamos, em pares e com expressividade, os sons estudados na última aula. Tratava-se do nosso aquecimento.
42	Seguimos a programação do livro que apresentava personagens de diferentes países da francofonia. Aproveitei a oportunidade para mostrar-lhes o mapa, na contracapa final do livro, em que apareciam todos os países onde se fala a língua francesa. Os alunos se mostraram muito interessados, mas, no momento de retomar a atividade sobre aquelas personagens, a estratégia de trabalho com áudio não foi muito bem-sucedida. Levei uma caixinha de som que havia adquirido apenas para esse fim e descobri que sua potência estava aquém das necessidades para o acompanhamento da aula no ateliê.
43	Procurei ainda insistir no trabalho sobre a apresentação do alfabeto, por meio da reprodução de uma música de outro material didático (<i>Adosphère</i>), mas foi em vão. Acabaram por repetir as letras que eu lhes apresentava.
44	Nesse dia, a aula acabou com a minha insistência em fazer funcionar a caixa de som diante do professor de Educação Física e dos alunos sem paciência de protelar mais a saída para a aula seguinte.
45	13/03/2018
46	Ao chegar à sala, pedi que deixassem as tarefas sobre a mesa, para que recolhesse ao final da aula. Claro que muitos vinham me mostrar e uma aluna especialmente trouxe recortes adicionais que a mãe recomendara para mim de uma revista francesa.

47	Retomei o áudio do alfabeto apresentado na aula passada e propus uma dinâmica com a canção: quando interrompesse o áudio, alguém deveria pronunciar a letra subsequente. Fizemos isso em sala e todos se levantavam do lugar, atrapalhando um pouco a sala ao lado que fazia avaliação. O prêmio para cada um que acertasse era um imã de geladeira do Campus France. Como a aluna autista não ganhou, insistia muito que eu lhe trouxesse um na aula seguinte e os colegas tentavam explicar-lhe que se tratava de um jogo e não era justo ter o prêmio sem merecê-lo. Senti-me bastante desconfortável e cheguei a lhes dizer que poderia verificar se havia outro prêmio em casa.
48	Depois de organizar essa dinâmica, expliquei-lhes que nossa aula seria em sala, para retomarmos, agora no livro <i>Nouveau Pixel</i> , o tema das saudações e apresentações visto no vídeo <i>Bonjour</i> , da TV5. Adverti que se tratava de conteúdo importante para a avaliação que teríamos em 27/03.
49	Seguimos os diálogos do livro que apresentavam situações formais e informais de saudações e apresentações. Discuti as particularidades do uso dos pronomes de tratamento <i>Madame</i> , <i>Mademoiselle</i> e <i>Monsieur</i> e percebi o interesse de todos pelo assunto. Notei que sua atenção concentrada se voltava especialmente a questões interculturais.
50	Aproveitei para lhes apresentar a proposta de trabalho cuja entrega estava prevista para 03/04. Tratava-se de uma pesquisa sobre curiosidades referentes à francofonia, no site da OIF, bem como a ilustração de bandeira e apresentação de dados sobre 2 países em que uma das línguas oficiais fosse a francesa.
51	Desceram para a aula seguinte e recolhi as folhas de tarefa que estavam sobre a mesa.
52	20/03/2018
53	Entreguei a cada aluno uma folha de revisão do conteúdo estudado até então, tendo em vista a realização da avaliação escrita dia 27/03.
54	Como não pensei em atividade de aquecimento, foi difícil baixar a ansiedade para começarmos essa aula. Quando finalmente consegui preparar a reprodução do áudio na <i>Smart TV</i> da sala, realizamos atividades de compreensão oral, retiradas do caderno de atividades do Livro <i>Nouveau Pixel</i> . Associamos palavras a imagens, reconhecemos a adequação das saudações e apresentações a diferentes situações comunicativas (entre colegas e entre professor e alunos), bem como os sons OU [u] e OI [wa].
55	Não houve tempo hábil para o desenvolvimento das atividades referentes à revisão dos sons OI [wa] e R [r]. Isso causou imenso desconforto à aluna autista que saiu da sala, junto comigo, pedindo satisfação sobre o ocorrido. Tentei acalmá-la.

56	Pedi à coordenação que, caso houvesse alguma falta de professor na sala, pudesse viabilizar mais uma aula para terminar esse conteúdo. Como isso não foi possível, tive de fazer uma adaptação na avaliação a ser aplicada.
57	27/03/2018
58	Para a aplicação da avaliação escrita, era necessário, por recomendação da direção e coordenação da escola, separar alunos que tinham laudos de dislexia, autismo e tratamentos psiquiátricos.
59	Solicitei à coordenadora que iniciasse a parte destinada à produção escrita com esses alunos em ambiente separado, enquanto eu passava o áudio das atividades de compreensão oral para os demais alunos da turma.
60	Realizada essa etapa, trocamos nossas posições e fui orientada pela direção, que oportunamente estava também acompanhando as atividades em nosso prédio, a ler as orientações aos alunos com dislexia. Notei, entretanto, que eles já haviam realizado bem as atividades e percebi certo constrangimento quando procurei ajudá-los. Passei o áudio da compreensão oral, com maior tempo de pausa entre os sons distintivos, mas eles se mostraram pouco pacientes com essa atitude.
61	Concluíram rapidamente a avaliação e retornamos todos para sala de aula. Conversamos sobre a avaliação e todos a julgaram fácil. Na saída, a coordenadora me chamou a atenção sobre o nível de dificuldade desse instrumento avaliativo, temendo que os alunos não levassem a sério as aulas daquele momento em diante. Eu respondi prontamente que meu objetivo era fazê-los gostar da língua e não odiá-la por meio de uma avaliação que não correspondesse às vivência que tivemos ao longo do trimestre.
62	Até esse momento, não tinha ideia de que não deveria necessariamente seguir o mesmo procedimento das demais disciplinas com relação à avaliação. Ao comentar essa crítica da coordenação com a mantenedora da escola, obtive a informação de que, na próxima oportunidade, não seria necessário aplicar necessariamente um instrumento escrito, nos moldes das demais disciplinas, desde que avisasse as famílias sobre como os alunos seriam avaliados.
63	Nessa ocasião, declarei que gostaria da autorização do uso de registros escritos, fotográficos e filmográficos das aulas. Como sugestão da mantenedora, deveria escrever uma carta aos pais que acompanharia o termo de autorização de uso desse material. Sugeriu-me ainda, para além da leitura de Zabalza sobre diários de aula, a exploração de bibliografia sobre documentação pedagógica segundo a pedagogia de Reggio Emilia, na qual a escola se inspira. Ofereceu-me o apoio da professora de Artes da escola para a realização dos registros segundo essa concepção.
64	03/04/2018

65	Ao entrar em sala, todos ao mesmo tempo queriam falar algo sobre o trabalho, cuja entrega estava prevista para aquela data. Alguns não haviam encontrado todos os dados, outros queriam entregar imediatamente a folha. Como estratégia já usual, pedi que deixassem esse material sobre a mesa, para que eu o recolhesse ao final da aula.
66	Retomamos uma tarefa antiga, que naquele momento poderíamos consolidar: as saudações e as apresentações orais. Propus-lhes um esquema na lousa, aproveitando o repertório que me apresentavam sobre a situação comunicativa “apresentar-se na escola”.
67	Propus o turno de fala entre mim e cada um deles individualmente, depois entre duplas, ainda nos seus lugares. Depois que estavam se sentindo razoavelmente seguros, solicitei que se levantassem para a dinâmica do <i>Petit train</i> : duas filas, A e B, uma em frente a outra; quando eu batia palmas, o primeiro aluno da fila A se dirigia ao final da fila.
68	Realizaram essa interação com muita alegria e algazarra, mas sempre sob minha supervisão. Procurei dar devolutivas das produções que pude acompanhar durante o desenvolvimento da atividade.
69	Saíram para a Educação Física e eu recolhi os trabalhos deixados sobre a mesa.
70	10/04/2018
71	Iniciamos a unidade 1 nessa aula, por meio da observação das imagens da página de abertura e da leitura dos objetivos que deveremos atingir ao longo de suas lições. Realizamos, em seguida, atividades de compreensão oral. Tratava-se de 2 diálogos que apresentavam duas situações no pátio da escola: um professor que conversa com a inspetora; dois alunos que falam daqueles personagens, com referência a suas características físicas.
72	As atividades exploravam o vocabulário referente aos diferentes papéis desenvolvidos na escola (<i>professeur, élève, surveillante, directrice</i>), bem como características físicas básicas para identificá-los (<i>blond, brun, petit, grand</i> , etc). Além desses adjetivos, destacamos o gênero feminino, bem como o uso de artigos indefinidos em orações em que se apresentam personagens, tais como <i>C'est un professeur brun</i> ou <i>c'est une surveillante blonde</i> .
73	Aproveitei a oportunidade para propor a sistematização desses conteúdos, apresentando os gêneros feminino e masculino dos artigos indefinidos em conjunto com os adjetivos. Quando vi meus exemplos, fiquei com uma impressão de que estava reproduzindo as lições do <i>Mauger: une élève blonde; un élève blond</i> . Para completar esse mal-estar, solicitei, como tarefa, a realização de atividades complementares do livro.

74	17/04/2018
75	A sala foi convidada a identificar os colegas com as características físicas destacadas na atividade: <i>qui c'est le brun? Qui c'est la blonde?</i> Por meio de suas respostas, retomamos a regra geral da formação do gênero feminino em francês: acréscimo da letra -e. Passamos, então, à correção das atividades sobre gênero e artigos indefinidos.
76	Seguindo o modelo dos diálogos que abriram a unidade, os alunos foram convidados a preparar, por escrito, um jeu de rôles em que A descreve C para B. Iniciaram a apresentação oral dessa produção em duplas, diante de todos os colegas. Como tarefa, foram coladas filipetas com atividades de sistematização dos adjetivos, artigos indefinidos e formação do feminino em francês.
77	24/04/2018
78	Após a correção coletiva das atividades encaminhadas como tarefa na aula anterior, passamos à leitura global de um quadro de horários de aulas de Pauline, uma personagem que representava uma criança na 6e. année da França.
79	Foi realizada a orientação para a realização de atividades que visavam, por exemplo, à comparação do número de aulas de matemática e de língua estrangeira entre o quadro de Pauline e o quadro de horários da nossa turma. Ao final, deveriam produzir sua grade de horários em francês, observando os nomes das disciplinas nessa língua.
80	08/05/2018
81	Corrigimos as atividades referentes à comparação entre o quadro de horários de Pauline e o da nossa turma. Uma parte não havia realizado a tarefa, por isso a corrigimos inicialmente em pares, por meio da comparação entre os resultados obtidos. Depois passamos à correção coletiva e à sistematização dos nomes das disciplinas escolares em francês.
82	Solicitei aos alunos que passassem a limpo esse quadro e me entregassem em folha separada na aula subsequente. Além disso, foi indicada outra atividade de leitura, por meio da qual reconheceriam o ciclo escolar francês.
83	15/05/2018
84	A partir dessa aula, já com as autorizações para registros assinadas pela maior parte dos pais, contamos com a presença da professora de Artes para fotografar, filmar e anotar as participações dos alunos, como parte do trabalho de documentação pedagógica que acrescentaríamos a estes diários de aula.

85	Como os alunos já a conheciam, apresentei a professora como parceira dessa ação. Recebi os quadros com a grade de horário dos alunos e procurei organizá-las em meio a uma tensão crescente de ter alguém me observando. As crianças estavam especialmente agitadas.
86	Corrigimos a tarefa referente aos ciclos escolares na França. Procurei instigar a comparação com o nosso ciclo escolar e perguntei aos alunos em qual etapa estariam se estudassem numa escola francesa. Responderam a essa questão, apresentando suas idades e datas de aniversário para análise do seu lugar em cada ciclo.
87	Aproveitei essa oportunidade para apresentar o próximo tópico de nosso conteúdo: os números de 0 a 10. O áudio do livro reproduzia uma professora de Educação Física que repetia os números de acordo com a atividade física realizada pelos alunos.
88	Sistematizamos o conteúdo por meio de uma atividade em que deveriam relacionar escrita do número ao algarismo. Realizaram-na individualmente e corrigimos coletivamente, com a colaboração de alunas que se ofereceram como escribas.
89	Num momento de dispersão, uma aluna começou a fazer flexões de braço na sala, enquanto repetíamos os números. Encerramos a atividade apresentando ao professor de Educação Física, que já nos aguardava na porta, os números de 0 a 10 em francês.
90	22/05/2018
91	Mudei toda a disposição da sala para lhes apresentar o áudio dos números de 11 a 20. Voltei toda a sala para a <i>Smart TV</i> . Propus um alongamento, para que aquecessem o corpo e o seu conhecimento sobre os números antes da realização de uma dinâmica.
92	Na sequência, vem à frente e pensa em um número; os demais colegas devem adivinhá-lo. Enquanto isso não ocorria, quem coordenava deveria apenas dizer “non”. A quem adivinha responde “oui” e passa o lugar para que coordene o jogo.
93	Apenas um aluno recusou-se a participar, procurando isolar-se com a leitura de uma História em Quadrinhos. Designei a ele a coordenação em uma das jogadas e, em resumo, todos passaram por esse lugar de destaque.
94	Vibraram muito, fizeram muita algazarra, mas, ao final, tinham se apropriado dos números de 0 a 20, sem exaustivas repetições.
95	Como tarefa, deveriam fazer a leitura de um <i>tchat</i> sobre a <i>rentrée des ados</i> numa escola francesa, destacando o que eles gostavam e o que eles detestavam.
96	29/05/2018

97	Propus a verificação em pares da atividade relacionada à leitura do <i>tchat</i> sobre a <i>rentrée des ados</i> e, depois, de forma coletiva, destaquei as respostas no quadro referentes às opiniões dos usuários que participavam da interação (Paulinou98, Marine125 e Lyokoguerrier).
98	A partir dessas respostas, retomei as disciplinas do quadro de horário entregue na aula de 15/05/2018 para perguntar: “Tu aimes Géo?”. Perguntei a vários alunos e indicava que apresentassem respostas, variando o uso dos verbos (adorer, préférer, détester).
99	Apresentei na lousa um esquema de interação e pedi-lhes que se levantassem, para organizarmos a interação no <i>Petit Train</i> .
100	Após a atividade, conversamos um pouco sobre como devemos nos divertir nessa ocasião, levando ao mesmo tempo a sério o processo de aprendizagem e a interação com o colega. Percebi que essa fala era necessária, porque a assistente olhava com incredulidade o barulho que fazíamos em sala. Pontuei com a turma a seriedade dessa proposta e a intenção avaliativa da produção oral em ocasiões análogas.
101	05/06/2018
102	Retomamos a interação da aula anterior e sistematizamos, por meio das lembranças dos alunos sobre o uso dos verbos <i>aimer</i> , <i>adorer</i> , <i>détester</i> e <i>préférer</i> , o paradigma de conjugação dos verbos em “ER”. Para casa, indiquei-lhes uma atividade sobre esses verbos do livro <i>Nouveau Pixel</i> .
103	12/06/2018
104	Nessa seção, a professora que faz os registros teve de se ausentar.
105	Retomei o paradigma de conjugação dos verbos em “ER” e propus a verificação em pares, bem como a correção coletiva das atividades realizadas em casa, referentes aos verbos em “ER”.
106	Como tarefa, indiquei a leitura global e as atividades de um texto “Un collègue pas comme les autres”.
107	19/06/2018
108	Cheguei à sala com cartolinas coloridas que procurei distribuir pelo chão da sala. Minha missão era corrigir atividades referentes à leitura do texto “Un collègue pas comme les autres” e propor um trabalho em grupo sobre o assunto. Como isso demandaria de mim todo o esforço para que ficassem atentos e não se dispersassem, utilizei essa estratégia para que ficassem curiosos e não caminhassem pela sala.

109	Corrigimos o texto e apresentamos modelos de escolas diferentes no Brasil, como a escola democrática Politéia. Em seguida, apresentei a proposta de trabalho: em grupos, deveriam criar uma escola diferente e preparar uma apresentação nos cartazes que estavam no chão. A apresentação deveria ocorrer na semana seguinte.
110	Permiti que organizassem os trios para o trabalho e logo notei que isso traria um problema para mim: a aluna autista não era aceita em nenhum dos grupos. Presenciei a agressão de um dos meninos que lhe apontou o dedo e disse “não quero ela no meu grupo”. Logo percebi que tinha tomado um rumo totalmente equivocado para a orientação da atividade. Ela enfim foi aceita em grupo de meninas que estrategicamente escolhi por nele haver a filha de um colega professor que depois vim a saber ser sempre a que a acolhe “porque cede e é boazinha”. Seu olhar não era de satisfação, mas aceitou a colega diferente em seu grupo.
111	Saí da aula com a sensação de que tinham gostado da proposta, mas a lembrança daquele dedo de rejeição apontado para a menina não saía da minha cabeça.
112	26/06/2018
113	Entrei em sala ciente de que seria o último encontro. Tinha dúvidas, mas estava prestes a assumir uma vaga em concurso público fora do estado.
114	Antes da apresentação dos trabalhos, uma aluna veio me contar que a colega não havia colaborado e gostaria de tirar o nome dela do produto final. Essas atitudes sempre me davam certa repulsa. A colega denunciada era uma menina que mal participava das aulas no começo e de quem fui me aproximando ao longo do tempo. Quando esse grupo foi apresentar o cartaz, ela não foi convidada para ir à frente da sala e tampouco teve seu nome incluído no cartaz. Ao final da aula, conversamos e soube que houve problemas com relação à organização do horário do trabalho em grupo que não era compatível com sua rotina.
115	Fora esse desconforto, de modo geral, as apresentações foram muito interessantes. Percebi que inseriram muitos textos traduzidos por meio do Google Tradutor. Alguns procuraram ler também, a seu modo, o que escreveram. Percebi que estavam felizes, em ritmo de última semana de aula.
116	Recolhi os cartazes e solicitei à assistente que fixasse nas paredes da sala o produto final de seu trabalho.
117	Como sempre, saíram correndo para a aula de Educação Física e não pude sinalizar minha possível saída. Não teria coragem de fazê-lo de qualquer forma. Fui abraçada por minha colega observadora que me acolheu em meio a uma grande angústia sobre uma decisão urgente a tomar: sair da escola e interromper esse trabalho.

118 Pude despedir-me da turma no último dia de aula, 29/06. Foi um choque para eles e alguns choraram. Procurei ser firme para acolhê-los. Foi nosso último encontro.

ANEXO

Anexo I: Observações da professora-observadora-narradora

1 **15/05 - Primeiro Dia**

2 *sobre a p. 16 do livro:

3 Estão vendo números...

4 Kaio e Juliano entram em uma discussão sobre a divisão etária dos alunos nas classes da França:

5 Kaio: - Isto está errado! Eu tenho 10 anos e estou no 6º ano!

6 Juliano: - Mas é na França!!!!

7 Kaio: - Mas mesmo assim está errado.

8 As crianças analisam suas datas de aniversário e comparam com o calendário francês para saber em que ano escolar estariam caso estivessem na França.

9 Exercitando a pronúncia e a posição da língua em: “La Bouche”.

10 As crianças treinaram a postura do “cinq”. Marcella brinca e lembra que a intenção é a mesma de quando as mães chamam eles de longe e eles vão responder (uma leve inclinação para trás).

11 **22/05 - Relembrando os números**
12 A aula começa com Marcella perguntando se as crianças lembram os números que viram na aula anterior. Após uma contagem, as próprias crianças perceberam que confundem o francês com o espanhol em alguns momentos.

13 Cecília diz que eles estão errando porque está muito frio e Marcella propõe então que eles se alonguem contando em francês todos juntos para se esquentar.

14 Marcella os questiona sobre que números ainda não estão com boa pronúncia e a turma é unânime em dizer que a troca de “neuf” com “nueve” e “un” com “uno” são bastante recorrentes.

15 Por este motivo, resolvem fazer um jogo de adivinhação para treinar um pouco mais a pronúncia dos números.

16 **29/05 Amo e Detesto**
17 Após relembrarem os números vistos na aula anterior, eles leem o texto “exercice 7, page 15 - tchat”.

-
- 18 As palavras “aimer” e “détester” são bastante usadas e Marcella pede para que a turma fale em francês as preferências dos personagens presentes no livro.
-
- 19 Até que surge a dúvida: o que é ‘BD’?
-
- 20 Silêncio.
-
- 21 Marcella pergunta: - O que vocês estão trabalhando em português?
Em coro respondem: História em quadrinhos. E Cecília diz, “então, BD é ‘*Bistórias em Draquinhos!*’” e Marcella diz: “Non, c’est la bande dessinée”
-
- 22 Marcella então pede para que os alunos completem as frases J’aime.../Je déteste... com as suas disciplinas correspondentes.
-
- 23 E Eduardo logo diz: - Tem que ser realista, ou tem que agradar?
-
- 24 Marcella: - Tem que ser sincero com você. Ninguém deve agradar ninguém.
-
- 25 Eduardo: Ahhh, eu sou bom nisso...
-
- 26 Marcella relembra aos alunos que eles estão sendo constantemente avaliados, e que são responsáveis por seu aprendizado. Logo propõe uma brincadeira em francês e pede para algum aluno explicar para a turma em português como será a brincadeira.
-
- 27 Ingrid se candidata e explica que ficarão em duplas e treinarão perguntas e respostas usando aimer/détester.
-
- 28 **05/06 - Joyeux Anniversaire, Gabriel!**
-
- 29 Após lembrarem o que viram na aula anterior, Marcella pergunta: o que é aussi?
-
- 30 Fabiana responde (e pergunta ao mesmo tempo): - Também? Marcella balança a cabeça em tom afirmativo e Gabriela diz: - très bien!!! (risos)
-
- 31 Marcella pergunta para a turma o que J’aime e Je déteste têm em comum, e Fabiana diz que todos têm “o mesmo sotaque”.
-
- 32 Logo após Fabiana chama Marcella para lhe mostrar suas anotações. Ela diz que “anota como se diz, pois como se diz e como se escreve é muito diferente”.
-
- 33 Marcella elogia e diz que esta é uma boa estratégia.
-
- 34 Após um tempo, Marcella pergunta o que eles estão estudando em português. Gabriela diz que é gramática e após uma discussão chegam à conclusão que estão vendo verbos.
-

-
- 35 Marcella apresenta alguns verbos terminados em ER, e faz uma dinâmica durante a qual os alunos têm que bater palmas quando a pronúncia é mais forte.
-
- 36 Finaliza a aula perguntando se eles sabem qual a frase em francês mais conhecida no mundo todo. Há um surpreendente silêncio, e ela diz: I love you. Eles reconhecem e dizem, eu amo você.
-
- 37 **11/06 - Ausência - Seminário Mackenzie**
-
- 38 **19/06 - Trabalhando em grupo**
-
- 39 Marcella começou a aula colocando várias folhas coloridas no chão da sala. Acostumados a fazerem várias dinâmicas diferentes, as crianças logo perguntaram para que jogo seriam aqueles papéis. Marcella resolveu alimentar a curiosidade e disse que o mistério se resolveria no final da aula.
-
- 40 As crianças começam a analisar um texto do livro para ampliar seu vocabulário.
-
- 41 Marcella pergunta que estratégias se usa para entender um texto em uma língua que estamos apenas começando a conhecer? Heitor na hora responde: “usa o google tradutor!”
-
- 42 Na hora Ingrid diz que “primeiro a gente acha as palavras que a gente já conhece” e Juliano complementa: “e depois procura palavras parecidas com palavras em outras línguas que conhecemos”.
-
- 43 Marcella retorna os cartazes coloridos e diz que eles são para o trabalho em grupo que farão para este segundo trimestre. Nota-se um leve suspiro coletivo e começa a divisão dos grupos.
-