

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

**CONVITE À PRIMEIRA INFÂNCIA:
Conhecer a língua francesa pela mediação de livros de literatura infantil**

Dayla Gonçalves Duarte

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Brasília - DF
2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

CONVITE À PRIMEIRA INFÂNCIA:

Conhecer a língua francesa pela mediação de livros de literatura infantil

Dayla Gonçalves Duarte

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Janaína Soares Alves

Brasília – DF
2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gc	<p>Gonçalves Duarte, Dayla CONVITE À PRIMEIRA INFÂNCIA: Conhecer a língua francesa pela mediação de livros de literatura infantil / Dayla Gonçalves Duarte; orientador Janaina Soares Alves . -- Brasília, 2019. 192 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2019.</p> <p>1. Français langue étrangère. 2. Línguas Estrangeiras para Crianças. 3. Mediação de Leitura. 4. Primeira Infância . 5. Literatura Infantil. I. Soares Alves , Janaina, orient. II. Título.</p>
----	--

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

CONVITE À PRIMEIRA INFÂNCIA:
Conhecer a língua francesa pela mediação de livros de literatura infantil

DAYLA GONÇALVES DUARTE

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Janaína Soares Alves (UNB) – Orientadora

Profa. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz (UFCG) – Examinadora Externa

Profa. Dra. María Del Carmen de la Torre Aranda (UNB) – Examinadora Interna

Prof. Dr. Juan Pedro Rojas (UnB) – Examinador Suplente

Brasília, 05 de fevereiro de 2019.

À minha avó Ana Maria Gonçalves
11/12/2017 †

AGRADECIMENTOS

Cursar um mestrado e escrever uma dissertação, não “tem que” ser difícil e nem impossível, não “tem que” incluir dor e sofrimento: são desafios possíveis, que inclui muito aprendizado lógico e emocional, alegrias, prazer, afetividade, crescimento, escolhas com suas renúncias temporárias ou definitivas e revelação de nossas sombras.

Para mim foi um grande convite ao autoconhecimento, ao mesmo tempo, que foi continuidade à formação científica. Possibilitou (re) conhecer minha fragilidade e pequenez, ao mesmo tempo minha fortaleza e capacidade de realização.

Para dar conta desse desafio, não sou o que sou e o que conquistei por ser/estar sozinha, mas sim pelas presenças que pude encontrar ou que já estavam comigo pelo caminho.

Obrigada a Deus por esses encontros e por sempre estar comigo, principalmente nos trechos em que precisei estar só.

Obrigada pelo percurso que me proporcionou estar aqui, por todos que colaboraram comigo, até mesmo sem saber. Obrigada pelo privilégio de estar em uma universidade pública, cursando uma pós-graduação, que envolve saber e ter contato com outros idiomas.

Incluindo o usufruto de ter sido bolsista pela concessão da bolsa de estudos da instituição de fomento CAPES/ RESOLUÇÃO PGLA N°001/2010, recurso que me foi essencial, sem o qual eu não teria conseguido realizar o mestrado e que permitiu minha dedicação exclusiva à pesquisa, entre tantos outros benefícios dentro da realidade brasileira.

Agradeço à minha família, que incluem meu pai, minha mãe, meu irmão e meus tios, primos e avós, tanto do lado paterno quanto materno, porque desde pequena fui e até hoje sou incentivada a aprender, a estudar e a dividir esses privilégios! Mencionar especialmente o Tio Gizélio, que sempre disse que eu faria mestrado e a Tia Hosana que investiu na minha aprendizagem de línguas estrangeiras.

Obrigada aos meus amigos “abaris”, em especial a Tia Kátia Franca com Manoel de Barros e Pedagogia Profana me propulsando até aqui, à Ana Flávia por ter escutado áudios enormes no WhatsApp e respondido dúvidas

acadêmicas, além de me ajudar a aprender a escrever um pré-projeto e à Laíssa, por ter me auxiliado a ter foco e boa vontade nesse investimento!

Obrigada à Anne Caroline Quiangala que foi instrumento da inspiração divina e durante um caldo de lentilhas mencionou o PGLA!

Obrigada à Lennine Rodrigues de Melo, à Isabela Borsani e à Paula Scherre, que seguraram minha mão na hora da turbulência, me deram os livros certos nas horas certas e incertas e que me lembraram de que eu não estava sozinha no barco!

Obrigada pela chegada do Rodrigo Luiz Martins, na reta final, pelo incentivo a vencer minhas resistências, seguir e terminar.

Obrigada ao Henrique Marinelli, à Juliana França, à Priscila Sene Maia, à Helena Botelho, à Ana Carolina Goulart e tantos outros, pelo incentivo a continuar, pelas boas vibrações, pelas correções até a chegada do fim!

Obrigada à Suzzana Magalhães por me levar junto a França e para a Aliança Francesa!

Obrigada aos colegas do Centro Espírita André Luiz e aos do movimento Slow Food Brasil pela compreensão, em especial à rede jovem e ao convívio cerrado, pela Helenkassya Araujo, ao Caio Bonamigo Dorigon e à Dona Elenice, pelas escutas generosas e orações!

Obrigada aos professores do Instituto de Artes (IDA - UnB) Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, Ana Beatriz Barroso e à Lisa Minari que na graduação em artes plásticas me cultivaram para que nesse mestrado eu fosse uma boa mestranda, para mim mesma e para o percurso.

Um super “merci beaucoup” à Aliança Francesa de Brasília, aos diretores Elisabeth Ranedo e Matthieu Bernard e em especial ao Guillaume Perche, à Stefanie Chopart Streit, ao Benjamin Ginoux, à Valérie Deneux, à Fatoumata Diarra, equipe do curso para crianças que me acolheu e são muito responsáveis por eu estar nesse programa de mestrado!

Obrigada também pelo acesso ao acervo, a liberdade de experimentar e mudar para sermos melhores para as crianças e ao professor André Santiago que foi essencial na continuidade da minha aprendizagem da língua francesa.

Do PGLA, a nossa turma foi muito legal! E em especial cito o Thiago Presley, a Vanessa Villardi, a Cláudia Paixão, o Valdeilton Lopes (Tama), o

Humberto Barros, a Priscila Almeida Lopes, a Rocío Morales Vázquez, a Jordanah Schroder e a Valéria Vogado.

Agradeço às professoras e aos professores do PGLA, em especial a Maria Del Carmen de la Torre Aranda, a Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo e os professores que me auxiliaram na qualificação e na defesa, a professora Maria da Glória Magalhães dos Reis, o professor Juan Pedro Rojas e a Josilene Pinheiro-Mariz!

E principalmente à minha orientadora Janaína Soares que topou estar comigo e deduzo que tal parceria só poderia estar “escrita nas estrelas”!

Obrigada ao PIJ e principalmente a todas as crianças que me acolheram!

A todos vocês, muito obrigada!

RESUMO

Essa dissertação é um estudo de caso intervencionista sobre mediação de leitura de livros de literatura infantil em francês, com crianças de 3 e 4 anos de idade. A pesquisa foi realizada no ambiente escolar PIJ – Projeto Infante Juvenil, localizado no Campus Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, durante um semestre. O propósito foi identificar por quais meios e como se dariam as mediações de leitura na rotina escolar, no que tange à associação de língua estrangeira e livro literário como experiência cultural, estética e de prazer, e especificamente os planejamentos adotados para tal objetivo. As teorias que nos acompanharam incluem: a mediação de leitura pensada como oferta de cultura letrada, literária e de uma língua estrangeira à primeira infância; a abordagem triangular da arte-educação; a pedagogia da ternura; a alfabetização emocional; as cinco linguagens do amor; a ludicidade e ou o fluxo, e o humor. Os resultados indicam que a mediação de leitura consegue manter muito das suas intenções, mas o educador precisa se adequar às particularidades do ambiente escolar, estudar a primeira infância e manter acurada a língua estrangeira.

Palavras-chave: FLE. LEC. Primeira Infância. Mediação de Leitura. Literatura Infantil. Abordagem Triangular.

RÉSUMÉ

Ce travail est une étude de cas interventionniste sur la médiation de la lecture des livres de littérature pour enfants en français avec des étudiantes de 3 à 4 ans dans un contexte scolaire brésilien. Pour ce faire, le projet PIJ – Programme Infanto Juvénile, situé au campus universitaire Darcy Ribeiro de l'Université de Brasília, a été choisi comme source de recherche tout au long d'un semestre. Cette étude avait pour but d'identifier les moyens et la façon dont les médiations de lectures se développent dans la vie scolaire, ainsi que l'association entre une langue étrangère et le livre littéraire, en tant qu'une expérience culturelle, esthétique/artistique et de plaisir, notamment en ce qui concerne la planification adoptée pour atteindre ses objectifs. Parmi les théories utilisées, nous pouvons citer: la médiation de la lecture comme un accès à la culture écrite, littéraire et à une langue étrangère – dans ce cas, celle de la France appliquée à la petite enfance ; l'approche triangulaire de l'éducation artistique ; la pédagogie de la tendresse ; l'intelligence émotionnelle ; les cinq langages de l'amour ; le ludique et ou flux et de l'humour. Les résultats indiquent que le processus de médiation de lecture réussi bien ces objectifs pas mal, cependant il faut que les enseignants s'adaptent aux particularités du contexte, qu'ils aient une connaissance préalable du public de bas âge et aussi un niveau avancée en ce que concerne la langue étrangère partagée.

Mots-clés: FLE. Petite enfance. Médiation du livre. Littérature pour enfants. Approche triangulaire.

ABSTRACT

This dissertation is an interventional case study about the reading mediation of children's literature books in French with children at ages 3 to 4 years. The context of the research was a school project called PIJ – *Projeto Infante Juvenil* located on the Darcy Ribeiro campus of Universidade de Brasília (UnB). The objective of this case study was to identify by which means and how would the reading mediations happen in the school project's routine - specifically over the planning of such reading mediation practices; as well as the association between the foreign language and the literature books as a cultural, esthetic and pleasurable experience. The theoretical framework encompasses: the reading mediation practices as a means to supply the early childhood segment with both literate and literary cultures and also with a foreign language; the art-education method called the triangular approach; the Pedagogy of Tenderness; the Emotional Intelligence; the five love languages; the Ludic and or Flow and the humor. The research outcomes indicate that the reading mediation objectives are mostly attained. However, adjustments to the school's specificities, the handling of daily routine challenges, knowledge of the early childhood and a higher proficiency level of the foreign language in question are still to be given careful consideration by the professionals.

Keywords: FLE. Preschooler. Children's literature. Triangular proposal. Reading mediation.

LISTA DE ABREVIATURAS

ASFUB - Associação dos Servidores da Fundação Universidade de Brasília

FLE – *Français Langue Étrangère*

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LEC - Línguas Estrangeiras para Crianças

PIJ - Programa Infante Juvenil

PPGLA - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Sequências de possibilidades da proposta triangular	28
Figura 02 - Exercício para o entendimento da proposta	28
Figura 03 - Livro " <i>C'est qui le chef?</i> "	68
Figura 04 - Livro " <i>De la petite taupe qui voulait ...</i> "	70
Figura 05 - Homem prendendo a respiração	72
Figura 06 - Cocô em desenho	72
Figura 07 - Livro " <i>1,2,3...</i> "	76
Figura 08 - Livro " <i>Le secret des boîtes</i> "	80
Figura 09 - Modo de contar os números com os dedos na França	97
Figura 10 - Modo de contar os números com os dedos no Brasil	97
Figura 11 - Os dez direitos do leitor por Daniel Pennac	165

LISTA DE FOTOS

Foto 01 – Pátio do PIJ.....	33
Foto 02 – Entrada do PIJ	33
Foto 03 – Páginas do livro “ <i>C’est qui le chef?</i> ”	69
Foto 04 – Atividade fantoches de mão	70
Foto 05 – Páginas do livro <i>De la petite taupe qui voulait savoir...</i>	71
Foto 06 – Atividade modelagem com argila	73
Foto 07 – Capa do livro “ <i>Vite, au lit Mimi</i> ”	73
Foto 08 – Páginas do livro “ <i>Vite au lit Mimi</i> ”	74
Foto 09 – Prancheta com desenho da personagem Mimi	75
Foto 10 – Prancheta com dobradura para formar um livro	75
Foto 11 – Teste do livro feito de dobradura	76
Foto 12 – Páginas do livro “1,2,3...”	77
Foto 13 – Páginas do livro “ <i>Le secret des boîtes</i> ”	81
Foto 14 – Construção de brinquedos com caixas	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Estágios do desenvolvimento do Humor	66
Quadro 02 – Dados do tempo das Intervenções (mediações) no período matutino	107
Quadro 03 – Dados do tempo das Intervenções (mediações) no período vespertino	107
Quadro 04 – Quadro original <i>Stages of Humor Development</i>	181

LISTA DE CAPTURAS DE TELA

Captura de tela 01 – <i>Relato do uso da abordagem triangular em mediação de leitura</i>	30
Captura de tela 02 – Gravações da 5ª mediação – grupo vespertino	65
Captura de tela 03 – Gravações da 5ª mediação – grupo matutino	65
Captura de tela 04 – Vídeo de planejamento de leit. do livro "1,2,3..."	78
Captura de tela 05 – Processo de prod. do material do livro "1,2,3..."	79
Captura de tela 06 – Proposição gravada em vídeo do livro "1,2,3..."	80
Captura de tela 07 – Mediação de Leitura I (03min25).....	112
Captura de tela 08 – Mediação de Leitura I (06min13).....	114
Captura de tela 09 – Mediação de Leitura I (08min14 e 8min16)	115
Captura de tela 10 – Mediação de Leitura I (08min51 a 9min23)	116
Captura de tela 11 – Mediação de Leitura I (9min53).....	117
Captura de tela 12 – Mediação de Leitura I (12min12).....	118
Captura de tela 13 – Mediação de Leitura I (13min11).....	119
Captura de tela 14 – Mediação de Leitura I (17min4).....	121
Captura de tela 15 – Mediação de Leitura I (23min21 a 23h37)	123
Captura de tela 16 – Mediação de Leitura I (00min56).....	125
Captura de tela 17 – Mediação de Leitura I (01min12).....	125
Captura de tela 18 – Mediação de Leitura I (02min50s)	126
Captura de tela 19 – Mediação de Leitura I (03min24s a 03min34s).....	127
Captura de tela 20 – Mediação de Leitura I (05min36s)	130
Captura de tela 21 – Mediação de Leitura I (06min11s).....	131
Captura de tela 22 – Mediação de Leitura I (06min13s)	131
Captura de tela 23 – Mediação de Leitura I (06min30s).....	132
Captura de tela 24 – Mediação de Leitura I (07min16s a 07min23).....	133
Captura de tela 25 – Mediação de Leitura I (07min53s)	134

Captura de tela 26 – Mediação de Leitura I (08min51s)	135
Captura de tela 27 – Mediação de Leitura I (09min40s)	135
Captura de tela 28 – Mediação de Leitura I (10min49s)	136
Captura de tela 29 – Mediação de Leitura I (12min55s)	137
Captura de tela 30 – Mediação de Leitura I (16min26s a 16min34s).....	139
Captura de tela 31 – Mediação de Leitura I (16min45s)	139
Captura de tela 32 – Mediação de Leitura I (17min36s)	140
Captura de tela 33 – Mediação V – (01min5s e 02min4s)	142
Captura de tela 34 – Mediação IV –(02min40s)	143
Captura de tela 35 – Mediação II (14min22s) e Mediação V (1min48s)	143
Captura de tela 36 – Mediação I – (1min21s).....	145
Captura de tela 37 – Mediação II - Turno da Tarde – (01min26s)	146
Captura de tela 38 – Mediação III - Tarde – (01min42s)	146
Captura de tela 39 – Mediação V - Tarde – (03min12s).....	147
Captura de tela 40 – Mediação IV e V da tarde – (14min46s e12min44s)	151
Captura de tela 41 – Mediação II e V – (8min26s e 11min8s)	152
Captura de tela 42 – Mediações II, III e IV	153
Captura de tela 43 – Mediação V - Turno vespertino (15min55s)	154
Captura de tela 44 – Mediação VI - Turno vespertino – (7min14s).....	154
Captura de tela 45 – Mediação VI - Turno vespertino – (10min59s – 11min34s – 12min17s – 12min41)	155
Captura de tela 46 – Turno matutino - mediação II - atividade com argila	158
Captura de tela 47 – Livro de uma menina do turno vespertino	159
Captura de tela 48 – Mediação IV - Turno matutino (cima) – Turno vespertino (baixo).....	160
Captura de tela 49 – Turno mat. e vesp. respectivamente na atividade da mediação V	160
Captura de tela 50 – Perfil do grupo de pesquisa no Pinterest.....	176

Captura de tela 51 – Canal no YouTube do grupo de pesquisa	176
Captura de tela 52 – Blog do grupo de pesquisa	177

LOCALIZADOR

PREFÁCIO: O QUE VOCÊ ESTÁ PRESTES A LER!	12
1. CAPÍTULO I: ORIGENS	19
1.1. Sábados em uma livraria	19
1.2. E antes das mediações de leitura em francês	21
1.2.1. <i>Ser mediadora de livros de literatura infantil (formação)</i>	22
1.2.2. <i>Parceria com a arte-educação: proposta triangular</i>	25
1.3. Quem me acolheu para essa pesquisa: uma disciplina de LE para crianças	31
1.3.1. <i>Um projeto alternativo: PIJ</i>	32
1.4. Sobre a escolha do título da dissertação	34
1.5. De outras colaborações entre literatura infantil e LEC	34
2. CAPÍTULO II: ORGANIZAR ANTES DE AGIR	37
2.1 Afinal, um estudo de caso	39
2.1.1 <i>Pesquisar com crianças e ética</i>	40
2.1.2 <i>Observação participante e metodizar</i>	45
2.1.3 <i>Coletar dados: o como e alguns desafios</i>	46
3. CAPÍTULO III: A MEDIAÇÃO: ROTINA E SISTEMATIZAÇÃO	49
3.1. Lidar com as emoções	50
3.1. 1. <i>Pedagogia da Ternura</i>	52
3.1. 2. <i>Alfabetização Emocional</i>	55
3.1. 3. <i>As cinco linguagens do amor das crianças</i>	58
3.2. Ludicidade e ou fluxo	60
3.3. Humor	63
3.4. O planejamento das cinco mediações	67
3.5. A seleção de livros	83
4. CAPÍTULO IV: MATUTAÇÃO:	86
4.1. Diário de bordo: antes da intervenção (fase 1)	87
4.2. As filmagens: das intervenções (fase 2)	106
4.2.1. <i>Percepção do tempo das intervenções</i>	107
4.2. 2. <i>Descrição das filmagens da 1ª intervenção nos dois turnos</i>	109

4.3. Depois das intervenções (fase 3)	141
5. CAPÍTULO V: E AFINAL?!	161
5.1. Esse convite pode dar certo!	163
BÚSSOLAS	166
MEUS ACESSÓRIOS	170
Acessório A: Termo de consentimento para as professoras.....	170
Acessório B: Informe aos pais da pesquisa e ações – início do semestre	171
Acessório C: Termo de autorização de uso de imagem das crianças	172
Acessório D: Informe aos pais da pesquisa e ações – fim do semestre	173
Acessório E: Outros produtos de acessibilidade dessa dissertação	176
Acessório F: Efeitos à minha presença e à língua estrangeira	178
ACESSÓRIOS EMPRESTADOS	180
Empréstimo A: <i>Stages of Humor Development</i>	181
Empréstimo B: Fontes das imagens.....	182

PREFÁCIO

O que você está prestes a ler!

Bem-vinda (o) à leitura desta dissertação! O tema, já prenunciado no título, se trata de um convite que foi proposto a crianças de 3 e 4 anos de idade, em ambiente escolarizado, a conhecer a língua francesa pela mediação de leitura de livros da literatura infantil, a todo o momento em francês.

Essa pesquisa está localizada na especificidade de ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC) em contexto brasileiro, que se insere em espaços institucionais que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras para essa faixa-etária, no Brasil e em Brasília, ainda não existem diretrizes, nem orientações para essa oferta. Tampouco formação acadêmica distintiva (licenciatura) pública ou privada para atuação profissional na área, sendo que as ofertas na cidade para a faixa-etária de 3 a 5 anos, são encontradas e exercidas sem regulamentação específica no sistema escolar na educação básica, da educação infantil, predominantemente em instituições pagas, que compreende da creche a pré-escola.

Em relação à educação infantil brasileira, recentemente a obrigatoriedade de matrícula na rede escolar, a nível nacional, em 11 de novembro de 2009, decorrente da Emenda Constitucional nº59, mudou de 6 para 4 anos de idade e a implementação progressiva dessa mudança foi até o ano de 2016.

Essa decisão amplia significativamente o campo do direito público subjetivo, que significa o acesso a educação básica obrigatória e gratuita a qualquer cidadão e que seu não oferecimento pelo Poder Público e ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 2015).

Em termos particulares em relação à matrícula na educação básica a partir dos 4 anos de idade, o direito público subjetivo, significa: acesso ao ensino obrigatório e gratuito, combatendo e evitando a antecipação da exposição a avaliações somativas e a fase de escolarização, levando em consideração o amadurecimento pessoal para ingresso na fase eminentemente escolar,

preservando o respeito aos ciclos de desenvolvimento, a organização dos conteúdos, as competências e diretrizes que norteiam a Educação Infantil.

De modo a assegurar formação básica comum, essa decisão também visa reduzir a desigualdade educacional entre os que podem prover por iniciativas particulares e os que usufruem por direito e ou por dever, das ofertas públicas, também, a competição inapropriada por matrículas, a qual é praticada em algumas poucas escolas e redes de ensino, prioritariamente, privadas e facilitação do trânsito de alunos entre os diversos países membros e associados do MERCOSUL (BRASIL, 2012), somente para citar alguns dos significados dessa redução de faixa-etária.

Para o exercício do ensino de línguas, considero imprescindível estar ciente e em sintonia com as diretrizes, parâmetros e normativas do lugar onde se ensina. Eis que a educação infantil brasileira propõe um currículo como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010)

O texto das diretrizes não diz respeito especificamente a LE, como já mencionado, mas dando atenção para a “promoção do desenvolvimento integral” escolhi dois direitos previstos em documentações oficiais, para justificar a relevância dessa pesquisa.

O primeiro trecho que destaco está no documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil V.1*:

A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito:

- à dignidade e ao respeito;
 - autonomia e participação;
 - à felicidade, ao prazer e à alegria;
 - à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
 - à diferença e à semelhança;
 - à igualdade de oportunidades;
 - ao conhecimento e à educação;
 - a profissionais com formação específica;
 - a espaços, tempos e materiais específicos.
- (BRASIL, 2006)

E o segundo, relacionado à formação de leitores literários e ao acesso a livros de literatura infantil, localizado no documento *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações* (2014), que foi uma ação de mobilização nacional que dentre os consensos de seus participantes estabeleceu:

2. A necessidade de que as propostas pedagógicas contemplassem práticas que assegurassem a continuidade do processo de inserção das crianças de 0 a 5 anos na cultura letrada, até mesmo por uma questão de justiça social;

3. A noção de que reduzir a discussão da leitura e da escrita à dicotomia alfabetizar ou não na Educação Infantil seria um equívoco, uma vez que o cerne do problema reside sobre o que deve ser priorizado na Educação Infantil e sobre como possibilitar o acesso das crianças à cultura escrita;

4. A necessidade de que fosse assegurado, nas creches e nas pré-escolas, um vasto acervo de livros de literatura e de livros informativos adequados a cada uma das faixas etárias que constituem a Educação Infantil; (BRASIL, 2014)

Assim, apresento o acesso à língua estrangeira (LE), com o status de direito a ser considerado, pois, quando vemos que a criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem como um dos seus direitos, à igualdade de oportunidades e se somente uma parte minoritária de crianças tem acesso e usufrui desse ensino e aprendizagem de línguas, temos o desafio de ampliar o acesso para todos e garantir o direito previsto para as instituições públicas de educação infantil.

Da mesma maneira, aponto o acesso e o uso cultural aos livros de literatura infantil, como direito, por entender que a formação de um leitor, começa na primeira infância, antes mesmo de entrar em uma instituição de ensino e ou de iniciar a alfabetização do código de comunicação.

Ler significa para além de habilidades mecânicas, de codificar e de decodificar palavras e números, saber compreender, interpretar, analisar, ressignificar, localizar o uso social e produzir novas informações.

Esse último direito está presente em outros documentos oficiais, disponíveis na página do Ministério da Educação dedicada a Educação Infantil, como: *Brinquedos e Brincadeiras de Creches* (2012) e *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (2009).

Diante do recorte do cenário nacional e local expostos, optei por unir o direito a ser formado um leitor literário, ao direito de se ter a oportunidade de aprender uma língua estrangeira, visando colaborar com pesquisa de mais uma possibilidade, dentre muitas que já existem na área de LEC.

Em especial em LEC, menciono o trabalho de Pinheiro-Mariz (2007) que dedicou sua tese a discutir a importância do texto literário no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, e em particular, da língua francesa e que em artigos posteriores com a parceria de outros pesquisadores, traz a importância para a oferta na primeira infância.

[...] pode-se trabalhar a língua francesa de forma lúdica e prazerosa através dos textos literários, considerando as especificidades das crianças e suas necessidades enquanto aprendizes e cidadãos. Levando-as, portanto, ao desenvolvimento do imaginário e da criatividade e abordando reflexões oportunas a respeito de valores morais e éticos, como, por exemplo, através das diferenças entre as culturas dos países de língua francesa onde as histórias se passam (LIRA; PINHEIRO-MARIZ, 2016, p.8).

Estabeleço então, na parceria de LEC com a literatura infantil, o desejo de colaborar com o desenvolvimento integral das crianças e propiciar:

- O contato com outras culturas letradas;
- A sensibilização a se apreciar diferentes estéticas (no campo linguístico e artístico);
- O acesso e a construção de intimidade com o objeto livro;
- A formação pelo gosto, mais que hábitos de leitura;
- A ter no (a) professor (a) exemplo de leitor;
- A associação de um fazer artístico que intensifique a experiência estética;
- O progresso no desenvolvimento dessa faixa-etária, no saber escutar, na atenção, na concentração e no autocontrole sobre aquietar os movimentos do corpo;
- A aprendizagem da organização do tempo de maneira linear e cronológica.

Essa pesquisa também serve a outras línguas e considera a particularidade das crianças, nos aspectos emocionais, psíquicos, motores, as entendendo como indivíduos dependentes de seus responsáveis adultos, mas

também co-construtores de conhecimento e da sua própria identidade e dos demais ao seu redor.

Não houve nessa dissertação o propósito de realizar um levantamento exaustivo sobre pesquisas em LEC, mas somente os que têm relação com os propósitos dessa pesquisa e que dão enfoque ao ensino de LEC pelo viés da literatura.

A motivação surgiu de duas vivências: a de mediar livros franceses do gênero infantil em uma livraria e a de trabalhar em uma instituição de promoção da língua e da cultura francesa fora da França, com a primeira infância. Ambas, me suscitaram à vontade de pesquisar:

Por quais modos e como se darão as adequações no planejamento das mediações de leitura, que visem a associação relação língua estrangeira e livros de literatura infantil na rotina escolar do PIJ com crianças de 3 a 4 anos, em francês?

Para tal, o objetivo principal foi a proposição de um planejamento reflexivo a partir da sequenciação de observação participante antes e pela prática das mediações e replanejamento dessas.

A esse objetivo, incluiu-se os seguintes objetivos metodológicos:

01. Associar o papel de observadora ao de pesquisadora inserida no contexto de ensino, de forma a estabelecer vínculos de confiança com o público alvo para as mediações posteriores em língua francesa.
02. Inserir espaços de interação em língua francesa como prévia das mediações de leitura nesse idioma.
03. Coletar dados espontâneos a partir da observação participante visando a gerar uma adequação dos objetivos orientadores das mediações, segundo as proposições da pesquisa intervencionista.
04. Sistematizar os efeitos captados nos encontros e suas implicações para os planejamentos futuros.
05. Proporcionar espaços continuados de mediação de livros de literatura infantil em língua francesa dentro da rotina escolar.

Todos esses objetivos tiveram que estar sensíveis à faixa-etária, às individualidades, à rotina da educação infantil, ao espaço, ao contexto e a elementos de convivência, como: o humor, a ludicidade, o brincar e o

afeto(emoções), temas que serão abordados no capítulo III dedicado a mediação.

Para a partilha da busca por respostas e ou encontro de mais questionamentos, esse estudo de caso intervencionista está organizado em 5 capítulos, nos quais, ações, teorias e reflexões estão entrelaçados inseparavelmente, registrando o mais fiel possível a ordem dos eventos dessa pesquisa, acomodando o conjunto dos elementos esperados.

Isso quer dizer que os diálogos e vivências com os participantes (as crianças, educadores, famílias), com a orientação e os demais professores e colegas de mestrado, as reflexões e *insights* e as leituras de outros autores estão apresentados do início ao fim, flexibilizando a hierarquia e o peso do referencial teórico, dando destaque ao saber vivido sem, no entanto, ser meramente intuitivo.

Assim, no “Capítulo I: Origens” são apresentadas as motivações, a relevância temática, e as justificativas, em maior nível de aprofundamento, dos objetivos dessa pesquisa e o espaço de coleta de dados aludindo aos escritos de autores dedicados a mediação de leitura, a primeira infância, dialogando com a minha formação informal de mediadora de livros e a parceria com a arte-educação que conduz as mediações de livros propostas. Por último, explico as escolhas das palavras que intitulam esta dissertação e menciono outras colaborações entre LEC e a literatura infantil.

Já no “Capítulo II: Organizar antes de agir”, eu exponho das tomadas de decisão que construíram e levaram até a metodologia escolhida, nesse caso o estudo de caso intervencionista. Inclui as reflexões éticas sobre essa pesquisa ser sobre e com crianças, a observação participante como indispensável no processo de pesquisa e como se decidiu pela coleta de dados.

No “Capítulo III: A mediação: rotina e sistematização”, eu apresento de que maneira foram pensadas as mediações, quais os elementos foram considerados para o planejamento das cinco mediações realizadas, quais os critérios da seleção de livros e das atividades.

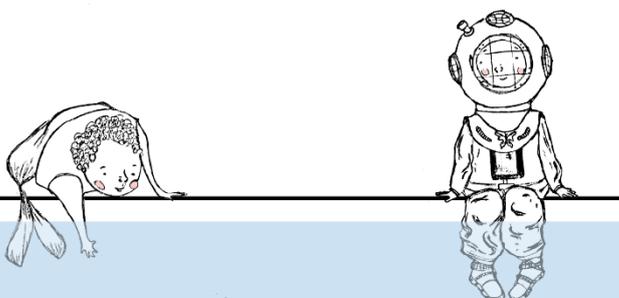
No “Capítulo IV: Matutação” a análise dos dados está organizada em três fases correspondentes a metodologia, cuja primeira é o diário de bordo da observação participante e as categorias localizadas, na segunda etapa revelo as filmagens das intervenções, em relação ao tempo do que foi pensado nos

planejamentos das mediações e a descrição das duas primeiras gravações, referente ao turno matutino e vespertino. Na terceira fase comento os elementos selecionados que sistematizaram as mediações e a comparação entre o que foi planejamento e o que de fato aconteceu.

No “Capítulo V: E afinal?!” temos as considerações finais da pesquisa, retomando a pergunta de partida, os objetivos e as vontades extras para o futuro em relação ao que motivou essa pesquisa.

Em relação as imagens no trabalho, você vai encontrar fotos tiradas por mim, figuras localizadas na internet e capturas de tela feitas nas filmagens, para te aproximar o máximo possível da realidade do material coletado e posteriormente analisado.

Por fim, depois dessa estada na superfície, te convido a vislumbrar o que há no submergir: é momento de mergulhar! Continue a leitura!



Fonte: Desenhos da autora

1. CAPÍTULO I: ORIGENS

De onde e por onde se começa uma pesquisa científica? Pode surgir de se querer experimentar por si mesmo, testar, reanalisar os relatos de outro e de outros, que de tanto se aprofundarem, na volta à superfície, nos ofertaram teorias, conceitos, que nos fizeram sentido e ou geraram desconfiança, esclareceram dúvidas ou nos deixou mais confusos e indagadores.

Essa pesquisa não começa na teoria, começa na prática. Minha inquietação para pesquisar o que divido com vocês, não veio somente de leituras, nem da observação de outros em outros espaços. Ela veio da observação do que eu estava fazendo, sentindo com aquele fazer, de como esse fazer estava sendo recebido pelo outro, nesse caso as crianças, das limitações do espaço de entrega e recepção.

Eis então, que nessa primeira parte, eu vou partilhar com vocês a prática, origem dessa pesquisa. Começo por contar em que momento, como e quando foi que essa pesquisa surgiu, eu me tornei mediadora de leitura e assistente no ensino da língua francesa para crianças.

Sigo aprofundando na mediação de leitura contando o que é e a principal influência do exercício: a arte-educação com a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, para em seguida, relatar a oferta de uma disciplina e o vir a conhecer o projeto Infanto juvenil que foi o contexto desse estudo de caso.

Finalizo por explicar a escolha do título dessa dissertação.

1.1 Sábados em uma livraria e tornar-se ensinante da língua francesa para crianças

Não sei dizer ao certo se era um sábado ou um domingo, mas era fim de semana com certeza: a loja recebia a presença de muitos, de muitas famílias, clientes aproveitando o ambiente da livraria. Eu estava no setor infantil organizando os livros e sendo ansiosa como rotineiramente, sem dúvida mais do que de costume: por saber que eu seria anunciada como contadora de histórias: logo eu e por que eu? Só porque eu era do setor infantil, estudava ilustração para literatura, gostava de conversar com as crianças e vendia livros?!

Isso definitivamente não fazia de mim uma atração adequada: que ideia foi essa proposta pelo marketing, incentivada pelo meu amigo de seção e que

minha dúvida e negativa foram completamente consideradas como um sim!? Anos depois eu agradeceria por essa intervenção.

O livro foi *Amigos do Peito* de Claudio Thebas e ilustrações da Eva Furnari, uma das melhores criadoras de bons momentos por intermédio da literatura e da imagem! Eu suava litros de medo, mas quando encontrei os olhos das crianças, sem expectativas, só generosas, disponíveis para lermos juntas, aquele momento fez muito sentido e minha temperatura voltou a ficar estável.

Eu não tinha como prever que um dia, nove anos depois, o que me foi temor seria o meu ofício apaziguador, nem que um dia eu voltaria para a Livraria, para aos sábados, durante um ano, ser mediadora de leitura de livros de literatura infantil em francês.

Em 2015, nos segundos sábados de cada mês, no setor infantil, por 60 minutos, gratuitamente ao público, eu podia ler, mediar livros e histórias em francês para apresentar outros mundos. A ação surgiu de uma estratégia de marketing, pensada por instituição de promoção da língua e da Cultura Francesa fora da França, em Brasília, para divulgar a reabertura de um de seus cursos para crianças, da qual posteriormente eu fazia parte do corpo docente e me levou a ter a oportunidade de estar te escrevendo agora.

A mediação de leitura seguia um planejamento flexível com etapas norteadoras: convite ao público para assistir e participar da mediação, a leitura de livros, uso de canções, atividades brincantes ou de estímulo estético\artísticas pós-leitura, terminando com a divulgação do curso. Mas o retorno sobre aqueles momentos e em especial sobre o que ficava da língua francesa era limitado ao ali e agora e eu gostaria de saber e de ter a oportunidade de acompanhar as consequências daquele convite se ele pudesse ter maior frequência, fazer parte de um cotidiano.

Esse convite também era mais desejante quando eu pensava que ele era diferente das propostas de ensino de línguas estrangeiras até então conhecidas e vividas por mim. Afinal, a mediação de leitura nesse formato que vamos aprofundar, é convite a momento de prazer, de bem-estar, de ludicidade estética, sem obrigatoriedades, sem grandes expectativas, não-linear, sem um livro didático como guia e ou avaliações somativas. Não fora pensada para ensinar e ou aprender em ambientes necessariamente educacionais.

Esse é um dos contextos de prática, já mencionado no prefácio, como vivência motivadora desta pesquisa e da pergunta de partida. E existem mais dois contextos que formam a tríade que me fez estar aqui: (1) aprender a língua francesa e posteriormente (2) trabalhar em uma instituição de ensino da língua (3) para crianças na primeira infância.

Meu encontro com a língua francesa já é uma história mais romantizada e por um bom tempo, platônica: não sei precisar se começou nas aulas de ballet no fim da infância ou se somente quando tive que escolher no ensino público a língua estrangeira a estudar no Centro Interescolar de Línguas, instituição pública do Distrito Federal.

Eu já suspirava pelo francês quando folheava revistas na biblioteca sem nada entender ou quando passava com o olhar fixo e encantado pela Aliança Francesa no percurso que caminhava da escola até o ponto de ônibus, mas meus pais, durante a minha adolescência me preferenciam ao inglês, que na época me desagradava intensamente.

Foi adulta que surgiu a oportunidade de iniciar os estudos da língua francesa e em uma de suas mais famosas capitais: Paris. De volta ao Brasil, eu continuei os estudos, até ser inesperadamente cotada e contratada como mediadora de leitura no ano 2015, como relatado anteriormente.

E durante esse período, a instituição que me contratou me permitiu participar de sua semana pedagógica, especialmente das falas e do treinamento de Hugues Denisot sobre suas experiências de ensino e aprendizagem da língua francesa com crianças em diversos países em que atuou e que lhe inspirou a pensar o material *Les Loustics* publicado pela editora *Hachette*.

Foi após esse treinamento que fui convidada a integrar a equipe do curso para crianças e durante dois anos pude ser dupla, como assistente, de todos os professores nas turmas que acolheram crianças de 3 a 11 anos de idade.

1.2 E antes das mediações de leitura em francês

Academicamente, sou tecnóloga em produção publicitária, licenciada em artes plásticas, mestranda em linguística aplicada (LA) e no fim do segundo ano do mestrado, pude concluir a complementação pedagógica que me permitirá trabalhar com a primeira infância no DF. Nunca pude prever esse percurso, mas

ele foi generoso e competente para me fazer estar a serviço de infâncias e crianças e recentemente na opção “em língua francesa”.

Crianças, literatura infantil e educação sempre estiveram presentes em todos os ofícios e espaços em que atuei. A começar por ser filha de dois professores: minha mãe de língua portuguesa e meu pai de língua inglesa; em seguida pelo incentivo à leitura desde tenra idade, que culminou sem o meu controle ou decisão consciente, na aprendizagem de ser livreira, ilustradora de literatura infantil e mediadora de leitura; e para onde eu fui essa identidade me acompanhou, até no ativismo alimentar pelo movimento *Slow Food* ou quando arte-educadora nos programas educativos de museus.

Antes da proposta de mediar livros franceses de literatura infantil na livraria e de ser ensinante da língua francesa para crianças, eu tenho um passado como livreira na livraria onde iniciei esse ofício, uma formação não acadêmica que me fez mediadora de livros, que usufrui da minha formação acadêmica de arte-educadora e que foram essenciais para essa pesquisa.

1.2.1 *Ser mediadora de livros de literatura Infantil (formação)*

Minha formação começou entre livros, mas não por eles. Ana Paula Bernardes e Tino Freitas, são dois apaixonados e ativistas pelos livros e pela leitura, principalmente dos de literatura infantil e pôr os tornar acessíveis as crianças. São fundadores do projeto e biblioteca comunitária Roedores de Livros, que funciona a mais de 12 anos e tem sua atual sede localizada em Ceilândia, entorno de Brasília, no Shopping Popular do bairro.

Foi entre as prateleiras do setor de livros infantis e juvenis, de quando fui livreira contratada, porque hoje o sou de vocação, que os dois a cada visita a livraria, educavam meu olhar. Eles partilhavam e me convidavam a apreciar com um olhar mais atento os detalhes de ilustrações, as diferentes conversas entre elas e os textos, os artistas brasileiros e estrangeiros e me inseriram nos convites a escutar as mediações de leitura que realizavam com as crianças no projeto e nos bastidores da criação de livros publicados pelo Tino Freitas, hoje alguns deles, premiados.

E ainda no mesmo período, passei para artes plásticas licenciatura na UnB. Passagem propiciadora para continuar a educação do meu olhar,

aprofundar a leitura de imagens e o reconhecimento do livro como objeto estético, assim como me ver potencial ilustradora. Ana Paula Bernardes que já era arte-educadora pode me ofertar leituras impressas mais densas e críticas sobre o que era a literatura infantil e outros desdobramentos.

Mas foi quando deixei a livraria para servir à biblioteca Roedores de Livros, como: mediadora, arte-educadora e auxiliar de coordenação da programação cultural e de convite ao gosto pela leitura, é que a prática da mediação de leitura se qualificou em mim como ofício.

Além de aprender na observação das mediações realizadas por eles, pela conversa com os outros fundadores e voluntários dos Roedores, pelas falas e escolha das crianças, fui apresentada a autores, projetos, instituições, eventos e formações que me influenciaram e deram continuidade a minha formação.

Duas das últimas formações e de relevância a essa pesquisa, seja por influenciar ou pelos livros localizados, foi o curso de especialização “A Poética da Primeira Infância: literatura, arte e jogo para a Educação Infantil¹” coordenado por Yolanda Reyes, uma das vozes na América do Sul mais atuantes em prol da oferta e da garantia da cultura à primeira infância. E o “Seminário Internacional Arte, Palavra e Leitura na Primeira Infância” que aconteceu em São Paulo² com a presença de falas da Yolanda Reyes, da María Emilia López, da Stela Barbieri, da Comunidade Educativa CEDAC³, da Patrícia Pereira Leite, somente para citar algumas.

E afinal, o que é mediação de leitura? Na fala de Yolanda Reyes, os mediadores de leitura são pontes entre livros e leitores, criando as condições para esse encontro. E a construção de vir a ser essa ponte, vem da experiência leitora constante, pelos livros que nos fascinam e nos vão transformando em leitores, sem ter uma rota única nem uma metodologia singular e que começa nos primeiros anos de vida:

[...] basta lembrar como descobrimos, nos primeiros anos da vida, esses livros que deixaram rastros em nossa infância e, talvez, aparecerão nítidas algumas figuras que foram nossos mediadores de

¹ Curso online ofertado pelo Laboratório Emília de Formação e o projeto colombiano Espantapájaros que aconteceu de fevereiro a abril de 2017 com duração de 100h.

² O Seminário Arte, Palavra e Leitura na Primeira Infância foi realizado no SESC Pinheiros em São Paulo nos dias 13, 14 e 15 de março de 2018.

³ A Comunidade Educativa CEDAC concebe metodologias e estratégias, com o objetivo de apoiar e estimular a implementação de propostas no campo da educação no Brasil.

leitura: esses adultos íntimos que deram vida às páginas de um livro, essas vozes que liam para nós, essas mãos e estes rostos que nos apresentavam os mundos possíveis e as emoções dos livros⁴.

E um mediador de leitura, não está localizado em um lugar físico específico como na escola e ou na biblioteca. Para além de poder ser um ofício, é muito mais uma disposição que acompanha quem está no lar, nos espaços não convencionais, em parques, hospitais, ludotecas, porque prescinde mais de um leitor do que de um espaço.

Particularmente durante a primeira infância, quando a criança ainda não lê sozinha, a leitura é um trabalho de parceria com um leitor mais experiente, que vai atribuindo e compartilhando sentido a essas páginas, objeto, que para o bebê não seriam nada, sem sua presença e sua voz.

Por isso, os primeiros mediadores de leitura são os pais, as mães, os avós e os educadores da primeira infância e, paulatinamente, à medida que as crianças se aproximam da língua escrita, vão se somando outros professores, bibliotecários, livreiros e diversos adultos que acompanham a leitura das crianças⁵.

Existem indícios e orientações dos modos de ler e de ser ponte para quem se dispõe a ser mediador de leitura, mas que não pode ser reduzido a um manual de funções.

Seu ofício essencial é ler de muitas formas possíveis: em primeiro lugar para si mesmo, porque um mediador de leitura é um leitor sensível e perspicaz, que se deixa tocar pelos livros, que desfruta e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas. Em segundo lugar, um mediador cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores. Às vezes, pode fazer a Hora do Conto e ler em voz alta uma ou várias histórias a um grupo, mas, outras vezes, propicia leituras íntimas e solitárias ou encontros em pequenos grupos. Assim, em certas ocasiões, conversa ou recomenda algum livro; em outras permanece em silêncio ou se oculta para deixar que livro e leitor conversem. Por isso, além de livros, um mediador de leitura lê seus leitores: quem são, o que sonham e o que temem, e quais são esses livros que podem criar pontes com suas perguntas, com seus momentos vitais e com essa necessidade de construir sentido que nos impulsiona a ler, desde o começo e ao longo da vida⁶.

⁴ Fala de Yolanda Reyes localizada no site do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais, traduzido por Elizabeth Guzzo de Almeida.

⁵ Fala de Yolanda Reyes localizada no site do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais, traduzido por Elizabeth Guzzo de Almeida.

⁶ Fala de Yolanda Reyes localizada no site do Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais, traduzido por Elizabeth Guzzo de Almeida.

No Brasil, o Ministério da Educação já reconhece a existência da mediação de leitura. Em 2010⁷, por exemplo, nove instituições públicas de ensino superior, ofertaram cursos sobre mediação de leitura, voltados para capacitar professores da educação básica como mediadores.

E o Ministério da Cultura desde 2011 com o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e nesse ano de 2018 com a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) também investiu e prevê incentivos na formação de novos mediadores de leitura.

1.2.2 Parceria com a arte-educação: abordagem triangular

Antes do meu encontro com a linguística aplicada, meu percurso profissional e acadêmico viveu as artes plásticas e a educação museal, onde conheci a proposta ou a abordagem triangular no ensino da arte, desenvolvida no Brasil pela pesquisadora Ana Mae Barbosa.

Tal abordagem é um caminho para construção de conhecimento e tem notoriedade na educação por fazer parte da base para a maioria dos programas de arte-educação no Brasil, sendo inclusive referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte no ensino fundamental (BRASIL, 1998).

No livro “A imagem no Ensino de Arte⁸” de autoria de Ana Mae Barbosa é possível conhecer a trajetória de diferentes metodologias de ensino de arte existentes na América da Norte, fontes que inspiraram a autora a construir a metodologia de trabalho que instituiu pioneiramente no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo em 1987.

Essa metodologia é composta nas inter-relações da crítica da arte, do fazer artístico e da história da arte, também conhecido, por: leitura da obra de arte, o fazer artístico e da sua contextualização.

A educadora pioneira em arte-educação, Barbosa (1987) explicita a justificativa para a inter-relação e para a alfabetização da leitura da imagem desde a infância, mencionando que a imagem permeia nosso cotidiano e o domina, onde parte significativa de nossa aprendizagem informal é feita inconscientemente através de imagens, e que estarmos expostos a elas, não é

⁷ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34401-mediacao-de-leitura>

⁸ A primeira edição desse livro foi publicada no ano de 1991.

suficiente para uma leitura e um julgamento de qualidade, independente de sua origem ou autoria.

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.

Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado.

Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja de arte ou não.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estariam se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 2014, p.35 e 36).

A arte/educadora não menciona e nem explicitou os livros de literatura infantil como obras de arte, mas outros autores acrescentaram à sua fala e evidenciam o livro como objeto estético e recurso de alfabetização visual.

Uma delas é a Renata Sant'Anna, atual responsável pelo programa educativo disponível no mesmo museu em que atuou Ana Mae Barbosa, intitulado “Histórias da Arte para crianças: encontros entre livros e obras”:

O programa tem como objetivo aproximar as crianças das obras de artistas contemporâneos brasileiros presentes no acervo do MAC, a partir da apresentação da vida e da produção dos artistas selecionados por meio da leitura de livros destinados aos leitores mirins, observação das obras no Museu e atividades práticas relacionadas ao processo criativo do artista⁹.

Outra iniciativa que destacou a literatura infantil como espaço de obras de arte foi a 1ª Mostra de Arte Contemporânea em Literatura Infantil (MACLI) em cartaz no ano de 2013 no espaço Caixa Cultural em Brasília de 18 de setembro a 17 de novembro. O público pode conferir um conjunto de mais de 70 obras nas mais variadas técnicas, de xilogravuras ao desenho digital, todos trabalhos de três artistas brasileiros, uma argentina, um mexicano e uma israelense.

⁹ MAC – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.

Igualmente, Graça Ramos, escritora de literatura infantil, jornalista, mestre em literatura brasileira e doutora em História da Arte, publicou o livro “A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual”¹⁰:

Este volume trata do lugar da ilustração nos livros infantis nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos. Para sustentar a tese de que “a imagem pode definir rumos para a leitura” e de que esta não é um ato totalmente arbitrário, isto é, livre, a autora, numa conversa estimulante e generosa a respeito das principais categorias do livro infantil ilustrado, discorre sobre os componentes técnicos necessários ao exercício da leitura de ilustrações que, ao lado do capital cultural de cada leitor (adulto ou criança), interferem no processo de leitura e interpretação do texto visual¹¹.

Por último, cito o livro *Um Mundo Aberto: Cultura e primeira infância* (2018), publicado pelo Instituto Emília¹², onde a especialista em educação precoce e leitura na primeira infância, María Emilia López dedica tópico específico para falar das artes plásticas e visuais considerando os livros de literatura infantil como ingresso a esse universo:

Quando o olhar começa a se fixar em objetos e fenômenos estéticos, as crianças ingressam nas artes plásticas ou visuais, ainda a partir da observação e apreciação, já que os bebês não fazem obra. Mas veremos que os usos metafóricos da imagem por criação própria aparecem em cena muito cedo. Assim, os brinquedos entram em suas vidas, depois os livros ilustrados, que se forem bons livros, esteticamente cuidados, livros de artistas, se tornam a primeira pinacoteca das crianças (LÓPEZ, 2018, p.88 e 89).

Voltamos agora a falar especificamente de como funciona a abordagem triangular. Vale saber que as três ações, que são: a leitura da obra de arte, o fazer artístico e a sua contextualização, podem ser trabalhadas na ordem que o educador, professor e ou mediador acharem melhor.

Apresento as sequencias de possibilidades organizadas por Rizzi (2008) em livro organizado pela Ana Mae Barbosa:

¹⁰ RAMOS, Graça. A imagem nos livros infantis - Caminhos para ler o texto visual. São Paulo: Autêntica, 2011.

¹¹ Editora Grupo Autêntica.

¹² A *Revista Emília é descobrimento* do Instituto Emília (2011), que é uma ONG que reúne especialistas de renome nacional e internacional na sua equipe de assessores, para oferecer uma gama ampla de serviços, da maior qualidade, todos dedicados a contribuir para a democratização das práticas de leitura no Brasil, com foco no mundo dos leitores, da leitura e do livro para crianças e jovens.

Figura 01- Sequências de possibilidades da proposta triangular

Seqüência 1	Apreciar	Fazer	Contextualizar
Seqüência 2	Fazer	Apreciar	Contextualizar
Seqüência 3	Contextualizar	Fazer	Apreciar
Seqüência 4	Apreciar	Contextualizar	Fazer
Seqüência 5	Contextualizar	Apreciar	Fazer
Seqüência 6	Fazer	Contextualizar	Apreciar

Fonte: Rizzi, 2008, p. 338.

É possível ver pela figura 1, que cada seqüência apresenta uma “ordem” de construir o conhecimento com as três ações, demonstrando flexibilidade: pode-se começar pelo fazer, para depois contextualizar e por fim apreciar, como na ‘Seqüência 6’ ou começar com a contextualização, seguir para a prática e terminar com a apreciação, como na ‘Seqüência 3’.

Além da alternância, uma segunda característica é servir a outras áreas do conhecimento, para além das artes plásticas ou visuais, como se pode ver a seguir na figura de número 2.

Figura 02 – Exercício para o entendimento da proposta:

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DA ARTE 339

	Teatro	Dança	Música	Artes Visuais	Disciplinas
Apreciar	Assistir	Assistir	Ouvir	Ler	Crítica Estética
Fazer	Escrever Dramaturgia Atuar Dirigir Fazer parte da produção cênica	Coreografar Dançar Dirigir Fazer parte da produção cênica	Compor Reger Executar	Desenhar Pintar Esculpir Gravar Fotografar Performar Conceituar Fazer Instalações Criar para novas mídias	Procedimentos e Técnicas Artísticas e diversas Tecnologias Contemporâneas
Contextualizar	História do Teatro e	História da Dança e	História da Música e	História da Arte e	História Antropologia Psicologia Arqueologia Educação Medicina Física Ecologia Museologia e outras...

Fonte: Rizzi, 2008, p. 339

Na segunda figura, há a exemplificação de como funcionaria o uso das três ações no planejamento de uma aula ou encontro com ou sobre as áreas do teatro, da dança, da música e das artes visuais.

Então, temos o exemplo de uma aula de artes cênicas: poder-se-ia começar por assistir uma peça, etapa do apreciar, para em seguida escrever uma peça ou interpretar personagens ou dirigir ou fazer parte da produção, ou seja, praticar e como terceiro momento, entrar na história do teatro, contextualizando a peça assistida e a ação praticada.

Nesta abordagem, não há um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das três ações e seu(s) objeto(s) selecionado(s) para ser o conteúdo. Interesses práticos, reflexivos e técnicos encontram-se misturados com a imaginação, o questionamento do real, atitudes psicológicas de curiosidade e perplexidade. Mas é preciso ter a coerência entre os objetivos e os métodos, além da flexibilidade e organicidade da proposta pedagógica.

Vi na abordagem triangular então, oportunidade para a mediação de leitura em língua estrangeira, pois temos o livro e a língua como produtos estéticos eleitos para apreciarmos, os recursos artísticos e lúdicos (coreografias, canções, esquetes teatrais, produção de pinturas e desenhos...) para a parte prática e a contextualização pode acontecer na ou sobre a língua estrangeira escolhendo recursos textuais ou orais.

E preciso mencionar que fui apresentada à abordagem triangular e capacitada para seu uso na mediação de leitura, pela a arte-educadora Ana Paula Rodrigues uma das fundadoras do projeto Roedores de Livros, localizado na Ceilândia em Brasília – DF.

No projeto utilizávamos a sequência das três etapas da abordagem triangular aplicadas ao contexto da mediação de leitura em língua materna.

Como exemplo, exibio capturas de tela de uma das publicações que realizei no blog do projeto, onde há trechos da descrição do como utilizamos as três ações:

Captura de tela 01 - Relato do uso da abordagem triangular em mediação de leitura



O livro tem como inspiração a vida e a obra do artista espanhol Joan Miró, cuja história nos narra a sua busca por cinco manchas de tinta que fogem de seu estúdio! É muito bom de ler! De caráter literário, apresenta aspectos sobre a obra e a vida de Miró que nos são apresentadas sem rigidez, mas fluindo como tinta a brincar em tela branca. Após a história e antes de acabar o livro, para quem deseja saber mais desse artista, há informações biográficas e sobre três movimentos artísticos que o influenciaram: dadaísmo, cubismo e surrealismo.



Para nos ajudar na procura das manchas...recorremos ao livro "Arte Moderna" de Giulio Carlo Argan, um italiano estudioso desse período histórico que é leitura obrigatória e bastante prazerosa para quem deseja conhecer mais sobre a história da arte.



Fonte: Blog do projeto Roedores de Livros, em 16 de dez. de 2013.

Como é possível observar, utilizamos para a contextualização um livro de história da arte, em seguida a leitura da obra literária “O quadro mais bonito do mundo” e o fazer envolvendo a atividade de pintura para finalizar a mediação do dia.

Por fim, para essa pesquisa, as três ações da abordagem triangular ficaram correlacionadas da seguinte maneira: a contextualização foi feita sobre o livro, incluindo seu vocabulário, pelos índices que anteriorizavam a leitura do livro; já a leitura da obra de arte, se refere à leitura do livro; e o fazer artístico foi a proposição de atividades que oportunizassem a criação relacionada diretamente ou não a obra literária lida. Essas etapas serão aprofundadas no item dedicado ao planejamento das mediações no capítulo III.

1.3. Quem me acolheu para esta pesquisa: uma disciplina de LE para crianças

No ano de 2016, pela primeira vez, foi ofertada no departamento de linguística aplicada da UnB a disciplina “Tópicos Especiais em LA: Línguas Estrangeiras para Crianças” com a professora Dra. Janaína Soares. Eu me inscrevi como aluna especial com a intenção de melhorar-me para as crianças e transformar meu almejo a ser mestranda em circunstância real.

A disciplina em questão foi um ambiente multilíngue, com profissionais representantes da língua inglesa, espanhola e francesa, experientes ou com vontade de experimentar a interação e proposições de ensino com crianças. As trocas incluíam as leituras sugeridas pela professora regente, assim como as trazidas pelos alunos, possibilitando uma construção coletiva e diversa da ementa, sem adentrarmos profundamente a especificidade de cada um dos idiomas, em virtude da limitação do tempo e por reconhecermos que temos um universo comum quando se trata da particularidade de querer ensinar para crianças. Eis que as leituras dos pesquisadores dedicados a cada uma das línguas acrescentaram para todas.

Além de ter sido oportunidade de troca de experiências de trabalho, foi também, de escuta e reflexão sobre as vivências de maternidade e de paternidade de alunos da turma, que decidiram iniciar e ou perpetuar bilinguismo ou ensino de línguas estrangeiras em casa. Experiências válidas que

propiciaram reflexões sobre serem campos de atuação bem distintos, apesar de educadores e familiares usufruírem de materiais e recursos em comum.

E essa disciplina foi ocasião intencionalmente pensada pela professora Dra. Janaína Soares para nos ser oportunidade de descobrir o espaço PIJ e de ir além dos nossos encontros na sala de aula: irmos a campo e vivenciarmos as teorias na prática! Foi quando conheci o PIJ, o programa infanto-juvenil localizado no campus Darcy Ribeiro e as crianças, vindo a ser o espaço de investigação dessa pesquisa, além de ter sido a primeira vez para a maioria dos alunos, ocasião de trabalhar com crianças na primeira infância e de outras faixas-etárias e de lhes ensinar uma língua estrangeira.

Essa disciplina teve uma importância impar nas nossas vidas profissionais, pois nos auxiliou a desmistificar receios, ignorâncias e preconceitos acerca do assunto, nos deu o mínimo de embasamento e nos encorajou a aceitar os convites de trabalhar com crianças. Convites já existentes no mercado de trabalho do Distrito Federal em instituições públicas, privadas e ou por demanda particulares, de pais que estimam dar aos seus filhos mais acesso as diferentes culturas que existem no mundo.

Por fim, significativo também, para descobrir o projeto PIJ como espaço de acolhimento acadêmico para diversos cursos da Universidade, oficial e não burocrático, cuja equipe se dispõe a colaborar para o progresso da ciência com as crianças, para elas e para a sociedade.

1.3.1. Um projeto alternativo: PIJ

Foi uma surpresa, para a maioria dos alunos inscritos na disciplina de Línguas Estrangeiras para Crianças, descobrir a existência desse espaço e de encontrarmos crianças na universidade! Sua história começa em 1983 com um grupo de mães, ocupando diferentes espaços dentro do campus da universidade.

Hoje, o projeto oferta-se como complementar ao ensino regular para crianças de 2 a 10 anos de idade, sejam filhos dos associados da Associação dos Servidores da Fundação Universidade de Brasília (ASFUB) ou quem quer que estude e ou trabalhe na universidade e ou comunidade externa que se fizer interessada.

Seu funcionamento é em período integral com a opção de contratação de só um turno. As salas são divididas por faixas – etárias, com a presença de uma a duas responsáveis mediante a necessidade, e todas as professoras têm formação em pedagogia.

Foto 01 – Parte do pátio do PIJ



Fonte: Arquivo pessoal.

Foto 02 – Entrada do PIJ



Durante a disciplina de LEC, cada um de nós planejou uma atividade de sensibilização levando em consideração o espaço, o corpo docente, as faixas-etárias e o contato prévio das crianças com línguas estrangeiras.

Durante as ações também foi possível nos observar e nos conhecer melhor! Foram trocas em muitos níveis, o que me faz questionar a qualidade de um profissional docente especialista em infância e em crianças ou formador de pedagogos, sem que este tenha contato com elas.

Esse contato com o PIJ durante a disciplina foi providencial para abrir as portas para essa pesquisa: meu rosto, já sendo conhecido pela coordenadora, pelas professoras e até por algumas crianças, favoreceu a construção de uma atmosfera mais propícia para o aprofundamento sobre a pesquisa. Assim, quase um ano depois, nas férias de janeiro de 2017 eu liguei para o PIJ para saber das datas de volta às aulas e abrir diálogo sobre minha presença com o projeto.

Minha orientadora também me ajudou, mencionando anteriormente sobre nós, além de já ter um lugar cativo no PIJ pela acolhida que as professoras, a coordenadora e a servidora lhe dão, para a realização de projetos de línguas estrangeiras para crianças do grupo de pesquisa: Letras - Mirando Horizontes.

1.4. Sobre a escolha do título da dissertação

A palavra convite foi escolhida porque as mediações de leitura, por mais que tenham acontecido em espaço controlado de ensino e aprendizagem de educação infantil, não tiveram a intenção de controlar a aprendizagem da língua francesa, pois a entendo e a ofertei como uma escolha a ser feita por cada uma das crianças.

Afinal, convidar não é certeza de aceite de convite e no caso das primeiras infâncias, o verbo aprender nos convida à observação, à espera, à paciência e à certeza de que de repente, uma resposta é expressa e dividida conosco, para além da interioridade dessa criança.

Na escolha “primeira infância”, desejo ser assertiva em explicitar desde o título a faixa-etária com que a pesquisa aconteceu para facilitar e otimizar o tempo da localização deste trabalho. Utilizar “*Français Langue Étrangère (FLE)*”, “Jovens Aprendizes”, “Ensino Precoce” e “Crianças”, são escolhas que dispersão o nicho das pesquisas em torno de ensino de línguas estrangeiras para crianças dessa faixa-etária.

Já o verbo “conhecer”, está sintonizado com a escolha da palavra “convite”. Os encontros de mediação de leitura que propus para as crianças foram poucos e pontuais e em um contexto escolar de língua materna, cujas famílias não são falantes da língua francesa e esta não é de prática e uso no cotidiano brasileiro, então minha expectativa foi de lhes apresentar a língua, oportunizar que a conheçam. Já aprendizagem, o saber é/foi/será consequência que não controlo.

Por fim, para não confundir com contação de histórias, literatura oral e performances teatrais e enfatizar o livro como objeto estético e imprescindível da proposta de mediação de leitura apresentada é que menciono as palavras “livros” e “literatura infantil”.

1.5. De outras colaborações entre literatura infantil e LEC

Essa dissertação não é inovadora na proposição do uso de livros literários em pesquisas de línguas estrangeiras com crianças, a novidade está no uso da

mediação de leitura com a abordagem triangular advinda da área da arte-educação.

Cito aqui, caso você leitor se interesse por descobrir outras possibilidades, pesquisadores de diferentes línguas estrangeiras, que também se interessaram pelo potencial do uso do livro de literatura infantil em diferentes ambientes, frequências, expectativas e intencionalidades.

Dentre eles, na língua francesa, cito os trabalhos e as orientações da professora Dra. Josilene Pinheiro- Mariz (UFCG), em especial os artigos: “Da aprendizagem de uma língua estrangeira na primeira infância: a literatura como um caminho para imersão no imaginário do universo infantil” escrito com Maria Rennally Soares da Silva (2012) e “O texto literário em aula de FLE para crianças: reflexões sobre um caminho possível” com Mariana de Normando Lira (2016).

E os capítulos "Leitura literária em aula de FLE para crianças: entre o real e o simbólico." no livro “Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas' (2013) escrito com Maria Rennally Soares da Silva e o capítulo “Literatura e Infância: sobre o ensino de línguas estrangeiras para crianças” no livro “A Infância em suas múltiplas faces” (2016) escrito com Mariana de Normando Lira.

Ainda na língua francesa, menciono a orientação da professora Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis (UNB) na dissertação “Il était une fois...a literatura de expressão francesa no ensino precoce” (2017) escrito por Maria Clara do Bú Araujo.

Já na língua inglesa, temos a professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli da Universidade de Londrina no Paraná, que têm vasta produção acadêmica e orientações sobre gêneros textuais no ensino de línguas estrangeiras para crianças.

Destaco o capítulo *Oficina de língua inglesa para criança: uma sequência didática com gênero textual em ação* (2017) escrito por Vera Lucia de Oliveira Pereira Buose e Leandra Ines Seganfredo Santos publicado no livro *Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças no Brasil*, organizado pela professora Dra. Tonelli e a dissertação de sua orientanda Josiete Cristina Schneider Queroz, intitulada *Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção em língua alemã na educação infantil* (2016).

Por fim, menciono o livro *Língua Estrangeira para crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente* (2010) publicado pela Editora Pontes, organizado pelas professoras doutoras Tonelli e Cláudia Hilsdorf Rocha (Unicamp) e pelo professor Dr. Kleber Aparecido da Silva (UNB).

2. CAPÍTULO II: ORGANIZAR ANTES DE AGIR

Meu processo de encontro e escolha metodológica foi um escutar, ler e dialogar de várias vozes, não aconteceu em etapas e fases bem definidas. Foi uma conexão constante entre ações, que eu as considero todas, como pesquisa.

Não fui eu, sozinha, como pesquisadora, quem disse o ‘como’ seria: eu fui o começo, com os meus quereres de condução, mas foi a convivência com os atores dos lugares que acolheram a pesquisa, as autoridades principais para determiná-la.

Não me é confortável pensar e agir com a pesquisa, como um “uso das pessoas” para alcançar meus intentos de forma autorizada e egoísta, com uso de uma hierarquia que estabelece que o pesquisador tem mais poder e importância que os pesquisados, os tendo como subordinados. Se alguém deve ser subordinado, eu entendo que o pesquisador está a serviço da sociedade e de seus atores.

O percurso metodológico começou já na escrita do pré-projeto, iniciei as buscas e me encontrei com a etnografia e a pesquisa-ação, esta última me cativou como possibilidade. Eu me conectei muito com a leitura do livro ‘A Pesquisa-Ação’ de René Barbier que se tornou a referência para organizar o planejamento de envolvimento com os participantes:

O primeiro ponto consiste em ser aceito pelo grupo ou pela comunidade a examinar. É preciso declarar-se abertamente, ou não, e desde o início, como observador? A resposta é clara e afirmativa no caso da pesquisa-ação existencial. Qualquer outra consideração levaria a um risco maior de perda da confiança. O ingresso pode se dar por amizade, convivência, recomendação. O pesquisador em geral é chamado nesse tipo de pesquisa por alguns membros do grupo. Mas se este tem um status de poder, ele deve estar atento e manter distância para ser o pesquisador que trabalha com todos os membros, e capaz de criar o “pesquisador coletivo”. A negociação é, portanto, necessária desde o início. Trata-se de ganhar a confiança das pessoas, e é preciso tempo para isso. (BARBIER, 2007.p.127)

Assim iniciei minha idealização de viver a pesquisa: queria uma reunião com as crianças, todos os envolvidos com a escola, com os pais, nessa ordem; saber primeiro se eles me queriam como proposta e a resposta sendo positiva, eu os envolveria em todas as etapas para criar o “pesquisador coletivo”.

Pensando no aspecto negociação, os visitei para apresentar a proposta no início do período letivo deles, antes mesmo das minhas aulas do mestrado

começarem, porque sabia ser eu um “corpo estranho” mesmo que tivesse tido o meu ingresso recomendado e que precisava de tempo “indeterminado” para ser aceita pelo grupo e construir confiança.

Já a declaração aberta desde o início, aconteceu para os adultos, porque para as crianças, eu quis me apresentar em francês deixando a revelação de se tratar de uma pesquisa para o fim.

Muito do meu querer estava no campo do ideal e o real sempre prevalece. Eu não consegui essa sistematização de envolvimento em virtude das relações de poder e agi me submetendo e me limitando a fazer o que se podia.

Com a professora regente, por exemplo, meu primeiro contato foi de conversar e não de entrevistar. Apesar de ter formulado previamente perguntas básicas para conseguir informações específicas, como: idade, escolaridade, a história de vida naquele espaço, contato com línguas estrangeiras, já ter participado ou não de uma pesquisa, privilegiei o olho no olho sem gravações, com uma caneta e um pedaço de papel, com a menção de que ela não era obrigada a me aceitar e que gostaria que ela também escrevesse, construísse um diário de bordo.

Mas a minha vontade de que o diário de bordo fosse ‘diários’ para incluir falas além da minha não é um convite simples de ser aceito, de ser vivenciado: escrever ou falar na construção de um diário demanda dedicação de tempo, que nesse caso não foi possível pela rotina da escola e houve um estranhamento na oferta de um espaço de pesquisa onde o pesquisador não seria a única e nem a principal voz. Escolha “imprevista” como essa, sugeri mudanças para realização de uma pesquisa-ação em outra ocasião.

Ao retomar as relações de poder, temos o funcionamento do contexto: cada ambiente escolar tem uma interação com as famílias e seus alunos, que deve ser respeitada e observada. O tempo da contemplação inicial, que é mútuo e por si só já é interferência significativa, vai dizer se podemos ou não propor novas maneiras de diálogo e de experiências, levando em consideração a condição também de se ter menos de dois anos para a vivência do mestrado e da familiaridade que se tem com o espaço de pesquisa e seus atores.

Em vista disso, para esta ocasião, a pesquisa-ação não era a opção mais adequada servindo, no entanto, como inspiração. Como ilustração, as práticas pedagógicas da professora que me acolheu no PIJ, me serviram de ferramenta

para repensar o meu convite à aprendizagem com crianças que estão sob minha guarda em outros espaços de educação em que atuo. E observei que ela também experimentou novas formas de interação com as crianças que vieram da troca de nos observar.

Eis que o estudo de caso foi sugerido pela orientação, caminho que se mostrou assertivo entre minhas vontades de investigação e a realidade possível para a realização da pesquisa.

2.1. Afinal, um estudo de caso

Encontramos no estudo de caso intervencionista (FALTIS, 1997), proposta que permitisse valorizar a coleta de dados de produção espontânea, sendo a influência para a construção da intervenção a ser proposta, vivenciada e depois analisada. Metodologia que souu afinada e depois se confirmou, na acolhida das aspirações dessa pesquisa.

Em estudos de casos intervencionistas, Faltis (1997) identifica que é frequente em pesquisas de linguagem e educação a prática de três fases, onde na primeira fase o objetivo é estabelecido por coleta de dados espontânea ou por elicitación de uma base de referência em contraste com o que virá de dedução, reflexão e comportamentos que podem gerar comparação.

A segunda fase é a intervenção, no qual o pesquisador coleta dados para descrever e interpretar o que está acontecendo e a terceira fase, após a interrupção da intervenção, o foco do investigador é para perceber que caminhos, escolhas, formas que surgiram ou continuaram, nas reações consequentes da fase dois.

Além dessas características, essa metodologia não faz dos dados significantes uma justificativa para afirmar que a validade dos resultados pode ser generalizada: “Estudos de caso não fazem tal declaração. Eles se propõem a entender o fenômeno pela interpretação dos participantes dentro de cada fase da pesquisa¹³” (FALTIS, 1997. p.149).

¹³ “*Intervention case studies make no such claim. Their purpose is to understand the phenomenon the way the participants interpret it within each of the phases of research.*” (FALTIS, 1997. p.149) (Tradução minha).

Não sendo um dos meus objetivos a busca por conclusões que levem a um conhecimento generalizado, considera-se que, entretanto, este tipo de pesquisa oferece evidências que permitem os leitores formularem suas próprias apreciações:

Isto é, cada caso tem qualidades únicas manifestadas em experiências concretas, mas dentro de cada um dos casos há particularidades e eventos que o leitor pode identificar como similar em outros contextos, no mesmo caminho em que pessoas transferem conhecimento e significado a experiências recentes no cotidiano (MERRIAM, 1988 apud FALTIS, 1997. p.149)¹⁴

Além disso, localizei em um artigo que investigou trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, sobre e com crianças de zero a seis anos do período da última década 1999-2009, que a maioria das pesquisas é estudo de caso e que se apoiam no campo da sociologia da Infância como escolhas teórico-metodológicas que procuraram valorizar e tomar as crianças como sujeitos privilegiados nas pesquisas sobre a infância e a sua educação:

[...]essa forma de pesquisa é definida como sendo um método propício para aprender os modos explícitos e implícitos dos sistemas simbólicos que regulam ou favorecem as relações, as manifestações, as ações, as formas de socialização e a produção das culturas infantis entre as crianças. (BARBOSA; FILHO, 2010 p.19)

Por fim, foi à colaboração desses elementos metodológicos que construí o possível na condução dessa pesquisa, tentando estar a contento dos objetivos.

2.1.1. *Pesquisar com criança e ética*

No início eu tinha uma vontade: queria escolher um método que privilegiasse as crianças em suas falas e escolhas, sem uma hierarquia de subordinação.

Encontrei em Pires (2008) em seu artigo "*Pesquisando crianças e infâncias: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças*", sobre

¹⁴ *That is, each case has its own unique qualities manifested in concrete experiences, but within the case there are features and events that readers can find in similar settings, much in the same way that people transfer knowledge and meaning to newly encountered experiences on a daily basis* (Merriam, 1988 in FALTIS, 1997. p.149) (Tradução minha).

sociologia e antropologia da infância e da criança, um convite a entender que não se trata somente de escolher uma metodologia, mas ser consciente sobre a postura com a criança, pois assim se sabe como as entendemos: se como índices do mundo adulto ou como agentes, criadoras, interpretativistas, adquiridoras e recriadoras da cultura juntamente com os adultos e outras crianças.

Para além desse chamado a me perceber com as crianças, concordo com Pires na implicação de que pesquisas com crianças "... devem ser realizadas tanto com crianças quanto com os adultos" (PIRES, 2008, p.45) em contraposição a outros teóricos citados por ela em seu texto, como o Corsaro¹⁵, que compreende as crianças como constituidoras de um mundo autônomo em relação aos adultos.

Acrescento ainda a minha identificação com o modelo da criança sociológica, tratada em si mesma como lugar de pesquisa e não como intermédio para as questões da família e da escola, na abordagem da criança enquanto um grupo minoritário:

A infância é socialmente estruturada. Há uma relação de poder entre crianças e adultos que necessita ser mudada. A sociologia ou antropologia devem existir "para as crianças" e não apenas "sobre as crianças". Em relação aos seus direitos, a infância é uma categoria universal. É uma abordagem universalista e global, que vê a criança como ativa e consciente. (PIRES, 2008, p.43)

Assim sendo, eu optei como primeira decisão metodológica não me apresentar às crianças, nem lhes explicar o que pretendia, nem pedir suas autorizações formais e somente observar o que aconteceria.

Dando continuidade às questões éticas, na leitura de Fernandes (2016) e de Kramer (2002), eu encontrei aspectos a serem considerados para pesquisas que envolvem o "com" crianças, mas que considerei pertinentes também para pesquisa sobre e para elas, como: consentimento e uso de imagens, anonimato e confidencialidade, questões de poder, análise e interpretação, cumplicidade e compromisso da devolução e divulgação dos dados, que abaixo apresento contextualizadas a essa pesquisa.

¹⁵ Willian Corsaro é um sociólogo americano, professor na Universidade de Indiana no EUA, que pesquisa sociologia da infância, as culturas de pares, as relações entre adultos e crianças e entre crianças, os métodos etnográficos e o processo de socialização.

Consentimento e uso de imagens

Sobre informar aos participantes de estarem sendo pesquisados, a escolha considerou as instâncias de poder entre todos os envolvidos iniciando pela solicitação de permissão à instituição educacional pela coordenação e em seguida pela professora regente e a assistente.

A segunda etapa foi o informe e coleta das assinaturas dos familiares para assentir a filmagem e no fim do semestre a produção e a entrega de comunicado com a relação das canções e livros vivenciados.

A terceira etapa foi a produção e a entrega de alguns documentos inspirados nas recomendações da Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, que é uma instância colegiada com caráter inter e transdisciplinar pela participação das ciências sociais e humanas, da biomédica e usuários de saúde. Foram eles:

- A produção de termo de consentimento para a participação das professoras e suas assistentes, garantindo a proteção de suas identidades, assim como para os responsáveis das crianças, autorizando a captação e o uso de suas imagens para eventos acadêmicos;
- Circular explicativa sobre o projeto, entregue no início do semestre aos familiares responsáveis;
- Informe descritivo entregue ao fim do semestre, com os produtos e objetos culturais apresentados às crianças e aos seus responsáveis;
- Envio prévio informal das ações intervencionistas à professora regente e à orientadora para a autorização da ação;

Anonimato e Confidencialidade

Optei por revelar o campo da pesquisa, o Programa Infante Juvenil (PIJ), por considerar um espaço importante e rico dentro da Universidade de Brasília e pouquíssimo conhecido e reconhecido. Tal exposição também se presta a agradecer o acolhimento recebido.

No que diz respeito às crianças, não sendo possível mensurar e controlar os riscos em utilizar seus primeiros nomes, em exibir suas faces e em permitir que os familiares identificassem informações sobre seus filhos, após a etapa de

qualificação, optei por pixelizar as imagens, dificultando o reconhecimento das crianças e por não citar nenhum de seus nomes.

Infelizmente existem usos inadequados e inconvenientes de materiais públicos disponíveis na internet e eu não tenho como garantir que nenhuma das imagens das crianças não passe por distorção e ou violência de qualquer espécie.

Junto das professoras Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis, da Dra. Maria Del Carmen Aranda e da orientadora Dra. Janaína Soares, componentes da banca de qualificação, observei e reconheci que ainda é necessário muito diálogo e reflexão para escolhas em relação a esse tópico ético.

Questões de poder

Uma das formas de se encarar o poder é como forma de controle. Alguns pesquisadores podem usá-lo para forçar e atingir determinado objetivo científico e ou acabar por constranger e influenciar os participantes, além de não lhes revelar que existe a possibilidade de recusa na participação e ou de abandono.

No início da pesquisa, falei para a professora regente que ela não precisava me aceitar em virtude da indicação de sua coordenação. Eis que lhe contei da proposição verbalmente e lhe entreguei também versão escrita do projeto de pesquisa para no segundo encontro esclarecer dúvidas que surgissem e ela me permitir ou não seu consentimento.

Durante o período de observação até o fim das intervenções, nos falávamos todas as aulas pessoalmente, incluindo diálogos com a assistente também, ou por troca de mensagens durante a semana para negociar e afinar minha presença no ambiente, assim como manter meu compromisso de segurança sobre manutenção de anonimato, não forçar nenhuma criança a interagir, entre outros.

Para a segurança das crianças e dos familiares, minha presença em todas as etapas esteve assistida por uma das responsáveis do espaço escolar: fosse pela professora regente e ou pela assistente e ou pela orientação. Também houve uma criança que saiu durante o semestre e três novas que entraram na pesquisa.

Análise e interpretação

A análise e a interpretação de dados é somente a minha. Para essa pesquisa não foi possível incluir outras perspectivas. E mediante a impossibilidade de realizar uma pesquisa “com” as crianças e ter sido então, “sobre” elas, tentei ao menos dar destaque às reações delas, registradas pelas filmagens e pela minha escrita na observação.

Cumplicidade

Essa pesquisa não teve contato com nenhuma circunstância ou realidade de denúncia. Não foram observadas represálias ou maus-tratos, nem atos inadequados praticados contra as crianças.

Compromisso de devolução e divulgação dos dados

Como devolver os resultados para as crianças que estão na primeira infância e seus responsáveis? E como ampliar o acesso a outros educadores e à sociedade?

Na tentativa de responder essas perguntas, além da dissertação, foram criados mais três produtos. Um [Blog](#)¹⁶ com o link de acesso a essa dissertação, a outros trabalhos do Grupo de Pesquisa MultiLínguas Estrangeiras para Crianças – MuLEC e do Instituto de Letras da UnB.

A produção e a publicação de vídeos sobre essa dissertação em formato de [Vlog](#)¹⁷ no canal no Youtube do grupo de pesquisa, com objetivo de tentar contemplar a compreensão das crianças sobre o que aconteceu com elas, de seus familiares e para que os educadores que nos receberam possam saber o que aconteceu com a coleta de dados. Nesse canal também se encontram relatos de experiências dos alunos participantes dos programas de iniciação científica, dos estágios supervisionados, rodas de conversas de temas pertinentes a LEC e ao PIJ.

Por último, um perfil foi criado na rede social [Pinterest](#)¹⁸ para aumentar a possibilidade de acesso e distribuição das informações. Essa rede social permite

¹⁶ <http://linguasestrangeirasparacrianças.blogspot.com/>

¹⁷ Línguas Estrangeiras para Crianças UnB

¹⁸ <https://br.pinterest.com/lecunb6059/media%C3%A7%C3%A3o-de-leitura-em-franc%C3%AAs-com-crian%C3%A7as/>

partilha de fotos em formato de diferentes murais, criando paredes virtuais temáticas e ou de seleção de interesses de cada usuário. Além do mais, essa rede está vinculada a outras duas: o Facebook e o Twitter que replicam as fotografias (MARKETINGTECNOLOGICO, 2018).

2.1.2. *Observação participante e metodizar*

Referente às três fases mencionadas para realização do estudo de caso intervencionista, a primeira fase é a que favorece a coleta de dados espontânea. Ela foi sistematizada para essa pesquisa, nos encontros iniciados na observação-participante que aconteceram uma vez por semana desde o início do período letivo no mês de fevereiro.

O horário e o dia da semana foram previamente acordados com a professora regente, no intuito de respeitar a rotina já existente, a programação escolar e iniciar a construção de confiança e afetividade entre todos os atores. Eis que as quintas-feiras pela manhã eu ficava das 8h15 às 10h30 e a tarde das 14h às 15h30.

Durante o período de observação, que aconteceu de fevereiro a maio 2017, aconteceu também a busca pelos livros, a seleção de canções, de brincadeiras e de atividades, levando em consideração o grupo de participantes, seus interesses e demonstrações de preferências temáticas e o acervo literário a que tive acesso.

Já em relação à comunicação com as professoras e coordenação do PIJ para além da presença física, utilizamos da rede social digital, *WhatsApp Messenger*, para troca de mensagens que incluíram informe de alterações no calendário escolar ou no horário de funcionamento, avisos de mudanças geradas por viagens, enfermidades ou dedetização e paralisações.

Além disso, serviu para o envio das propostas dos encontros para a professora regente avaliar antes das intervenções e contribuiu para o acolhimento mútuo e o processo de aceitação dos atores escolares para com a minha presença, sendo recurso válido tanto sobre minhas proposições de ação, quanto do funcionamento do cotidiano escolar.

Na segunda fase aconteceram as intervenções da mediação: o tempo de presença foi reduzido e determinamos a duração para 30 minutos, levando em

consideração a rotina da turma, o planejamento de aula da professora, que passou a inserir e a contar com a mediação de leitura e o tempo de atenção e quietude das crianças.

Concomitante ao acontecimento das intervenções realizava a análise dos livros com a identificação das características editoriais, da narrativa, dos personagens, da relação entre texto e imagem, a localização de jogos visuais e ou textuais e a identificação das técnicas utilizadas na produção das ilustrações.

Também o registro fotográfico do livro completo para envio da orientação e professora regente junto do planejamento de leitura, que incluiu: o tempo da mediação, o acolhimento, o objeto de ambientação, a canção e organização do ambiente, a identificação da proposta de leitura ofertada pelo livro (diagramação), a seleção dos índices introdutórios da leitura, o estudo do vocabulário e a passagem do texto em voz alta. E ainda a atividade de interação pós-leitura com a criação da atividade, o seu teste e localização dos recursos necessários e de logística de aquisição e oferta.

2.1.3. Coleta de dados: o como e alguns desafios

A coleta de dados na primeira fase se deu pelo registro no diário de bordo e na segunda fase aconteceu pelas filmagens. O foco no diário de bordo foi a reação das crianças em relação à escuta da língua francesa por intermédio da minha presença e iniciativas de interação. Nas filmagens a atenção se direciona para as mediações de leitura em relação ao planejamento em comparação com a sua prática, levando em consideração as relações com os elementos materiais e imateriais que compuseram a proposição do momento da mediação de leitura.

No período de observação-participante, aproveitei para testar as possibilidades de instrumentos de coleta de dados e selecionar as mais adequadas. Percebi que fotografar exigiria a presença de mais alguém para auxiliar mantendo-me livre para as interações, o que não pareceu adequado visto já sermos três adultas presentes e também não ser um dever da professora regente ou da assistente me ajudar nesse registro. Eventualmente registros fotográficos foram feitos, mas espontaneamente pelas professoras ou outras funcionárias do PIJ.

No tocante as anotações escritas, uma única vez eu usei um bloco de notas e caneta durante uma observação-participante, que acabou por gerar a solicitação das crianças para desenhar. Eu também era a única que possuía esses objetos, destoando, gerando distração há dinâmica da sala e até certa “exclusão”, me levando a conclusão de que tal opção não colaborava para uma interação espontânea.

Já a opção filmagem funcionou muito bem e assim utilizei durante os cinco encontros mediados: posicionava a câmera na mesa da professora regente por ser de altura e nivelamento que proporcionassem a gravação do espaço onde deliberamos agir, e não dizia as crianças nada sobre tocar ou não na câmera, o que eventualmente permitiu que as crianças manipulassem o equipamento, até pela altura da mesa estar ao alcance. Ao fim de nossa interação eu a desligava e guardava na mochila sem nenhum registro de dano ou agitação.

No que se refere às autorizações de consentimento das crianças, após falar com a orientação e após a qualificação, decidi considerar para essa pesquisa somente as autorizações dos familiares e do PIJ. Também, minha escolha em revelar a pesquisa para as crianças somente no fim, consequenciou não ter previsto que as crianças poderiam mudar de ambiente e muitos familiares conseguiram vagas em escolas públicas e privadas e o meu acesso à maioria das crianças findou sem que eu pudesse lhes revelar.

Existem ainda outros fatores a serem considerados quando se decide pelo consentimento das crianças pequenas, no entanto, não são focos de nossa pesquisa, além de não contarem com o tempo e locais necessários para esse “investigar” e “experimentar” com esse público.

Por exemplo, a tomada de decisão sobre a resposta que prevalece quando a criança não der autorização, mas os responsáveis sim. E ou o fator discernimento, o “não” que pode ser brincadeira ou negativa assertiva, se essa coleta de permissão seria feita individualmente ou coletivamente, o como nos assegurar de que a criança compreenderá o que significa uma pesquisa científica, entre outros.

Ainda assim, durante a construção da pesquisa, algumas tentativas foram feitas considerando ser esse um tópico que sinto necessidade de aprofundar em relação a pesquisas com e sobre crianças. Utilizando de materiais e atividades do cotidiano, como: impressão digital das mãos com tinta e ou solicitar um

desenho e ou filmar ou gravar a voz, as colocando em teste eu pude iniciar algumas considerações junto da orientação que deixo aqui registradas para colaborar por quem se interessar pelo assunto.

A opção de desenhar, por exemplo, nos foi considerada instável, pois nem sempre é quista, visto já ter sido uma atividade do dia. Sobre a pintura, as crianças poderiam autorizar somente pela diversão e prazer de ter contato com a tinta. Sobre filmar, o instrumento tecnológico usado foi uma câmera de um celular e durante o teste de entrevista com uma criança, percebi que a filmagem pode gerar distrações no uso da opção autorretrato e curiosidade de se querer descobrir o equipamento, perdendo contato visual e a atenção.

A gravação serviu bem, pois não solicitou um suporte para ser posicionado, nem ser segurado durante o diálogo/entrevista. Quatro crianças foram chamadas individualmente, porém existiu a circunstância delas quererem estar em dupla, o que também pode gerar situação de influência uma sobre a outra; perguntas de condução foram formuladas previamente e utilizadas no diálogo, incluindo perguntar como estavam, se lembravam de mim, até perguntas mais específicas sobre a mediação de leitura, a autorização do uso de suas imagens e se preferiam escolher nomes diferentes dos seus (pseudônimos).

As gravações de voz foram feitas por um aplicativo de celular, incluindo apresentar às crianças o seu funcionamento antes de iniciar a gravação, além de lhes apresentar uma cópia de um trecho da dissertação incluindo suas fotos e de lhes mostrar trechos das gravações feitas durante as mediações, para que elas vissem como de fato suas imagens foram utilizadas.

3. CAPÍTULO III: A MEDIAÇÃO: ROTINA E SISTEMATIZAÇÃO

A rotina da mediação de leitura para a primeira infância começa pelo acolhimento ou o período de adaptação que significa o sentir-se seguro.

Sentir segurança é um dos sentires essenciais do humano, que a cada etapa da vida adquire novas características, interação com mais pessoas, espaços e limites. E que na primeira infância é de grande relevância:

A adaptação pode ser entendida como o esforço que a criança realiza para ficar, e bem, no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes e pequenas desconhecidas. Onde relações, regras e limites são diferentes daqueles do espaço doméstico a que ela está acostumada, mas ao contrário do que o termo sugere, não depende exclusivamente dela adaptar-se, ou não, à nova situação. Depende também da forma como é acolhida. (UNESCO, 2011).

A segurança, por parte das crianças sentida já desde o útero por conexão sinestésica ao reconhecer o seu ambiente por vozes, movimentos, cheiros, a acompanha até a escola e é parte da sua primeira mudança. A rotina confere a ela a noção de organização do tempo e do espaço até que ela possa ter autonomia e saiba usar o tempo cronológico, além de perceber que, assim como há um momento de chegada, existe um de saída e este significa reencontrar sua família.

Uma rotina bem estruturada dá segurança às crianças. Se os acontecimentos acontecerem na mesma ordem, todos os dias, a criança saberá que, na escola, as coisas acontecem como na sua casa, com horário para cada coisa: a hora do lanche, a das trocas e até a da sonequinha. Assim, sua ansiedade diminui em relação ao tempo em que ficará longe de casa. (UNESCO, 2011, p. 11)

No caso desta pesquisa, o acolhimento começou por apresentar a minha presença, para proporcionar às crianças tempo para me analisar e depois tomarmos a decisão de confiarmos uns nos outros. Quando já nos acostumamos com a presença e iniciamos as negociações sobre quem somos e nossos limites, começou o acolhimento em relação a mim como “professora”: um alguém que recebe a permissão para ser voz de comando, de organização, torna-se mais uma referência que difere da professora regente e da assistente.

Para criarmos os encontros em língua francesa e paulatinamente proporcionar adaptação aos novos elementos, incluindo a língua estrangeira e a

minha presença (mediador), elegi a colcha de retalhos como espaço, como sinalização do nosso momento, do nosso encontro, por ser também objeto recorrente em contações de história que acontecem na cidade.

Selecionei também a canção inicial para nos sintonizarmos e nos saudarmos, a apresentação de índices imagéticos e sonoros, do léxico do objeto estético (o livro) para proporcionar que as crianças não sentissem ansiedade excessiva e tivessem estima por si mesmas, em reconhecer e entender algumas palavras ou referências em algo que ainda não lhes é lugar-comum, nesse caso a língua francesa.

A leitura do livro e por fim, uma atividade que lhes proporcionasse criar mais vínculos afetivos com a língua francesa, com o livro, com a literatura e seus potenciais de criação e poética.

Todas essas escolhas foram intencionais para que esses encontros fossem oportunidades do desenvolvimento do gosto pela língua francesa, pelo livro, pelo ler e pela leitura literária, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, de descobrir o que é diferente com receptividade sem comparações.

Essas etapas foram permeadas pelo lidar com as emoções como aspecto inevitável, pela intenção de propiciar ludicidade e o humor como recursos úteis na construção das intervenções/mediações.

Findo esse capítulo com os planejamentos das cinco mediações e com os critérios utilizados para a seleção dos livros.

3.1. Lidar com as emoções

Durante a aula de francês, ele nos seus sete anos de idade, resolveu jogar-se no chão e girar completando uma volta de 360°; ele, nos seus quatro anos de idade, recusou-se a brincar, pedindo para ser deixado quieto em seu canto; ela, nos seus quatro anos de idade, abriu os braços, lagrimando com soluços, franzindo sua testa, para ter acalanto; ela, nos seus cinco anos de idade, sentada no chão de pernas cruzadas e mão a sustentar seu queixo, olhava entediada para a cantoria dos demais.

As situações descritas acima são reais, vividas por mim, com as quais tive que lidar e o fiz com o que sabia. Esse saber, meu, seu, da maioria de nós, vêm das nossas vivências familiares, do como quem nos criou, nas suas limitações e

possibilidades, lidou conosco na gestão de nossas emoções em nossas primeiras infâncias.

Talvez não haja outro tema em que a qualificação do professor seja mais importante, uma vez que a maneira como ele lida com a classe é, por si mesma, um modelo, uma lição de fato de competência – ou incompetência – emocional. Sempre que um professor responde a um aluno, vinte ou trinta outros aprendem uma lição. (GOLEMAN, 1995, p. 293)

É sabido que pais e mães não passam por curso que os auxilie a pensar e a lidar com as emoções nas crianças e em família e o que há é a repetição de padrões positivos e negativos vindos da educação familiar que receberam, sendo uma forte referência de como agir.

Essas referências de comportamento do lar farão parte da interação no ambiente escolar, assim como, às relações com as outras crianças e adultos serão também levadas para casa e todas essas conexões interferem diretamente nos ensinamentos, nas aprendizagens, nas relações de convivência.

Acrescenta-se o fato de que as atuais leis do trabalho vigentes na sociedade brasileira não facilitam para que mães e pais de diferentes classes socioeconômicas possam estar mais tempo com os seus filhos, gerando a necessidade de recorrer a creches e escolas, enquanto cuidam de garantir a manutenção das necessidades básicas: eis que a escola, professores e educadores, tornaram-se também responsáveis significativamente na formação do padrão emocional das crianças:

Como a vida em família não mais proporciona a crescentes números de crianças uma base segura na vida, as escolas permanecem como o único lugar a que a comunidade pode recorrer em busca de corretivos para às deficiências da garotada em competência emocional e social. (GOLEMAN, 1995, p.293)

Mas, assim como os familiares, a maioria dos profissionais licenciados não passou por nenhuma formação que nos/os auxiliasse a lidar com as emoções, sobre quais critérios avaliar se estamos fazendo certo ou errado e que nos conscientizasse que somos formadores dos caracteres das individualidades que estão sob os nossos cuidados.

O trabalho com bebês e crianças pequenas exige que as pessoas responsáveis aprendam a ler crianças, uma das tarefas mais complexas que podemos imaginar. Ler entre linhas, ler entre gestos, ler marcas do tempo ou ler sem palavras. A tarefa de interpretar seus sentimentos e suas necessidades, seus modos de pensar, requer uma sensibilidade e uma disponibilidade particular, além de certos conhecimentos específicos acerca do desenvolvimento infantil. Trabalhar para a primeira infância não é apenas um desafio político, mas também epistemológico. Torna-se interessante rever, à luz dessas leituras, os alcances reais das propostas de formação que estão sendo desenvolvidas na atualidade. Apostar em um desenvolvimento cultural mais rico para a primeira infância também implica um aprovisionamento de recursos sociais, afetivos e culturais nos mediadores. (LÓPEZ, 2018, p.110)

Para me/nos ajudar nessa tarefa de se começar a aprender a ler as crianças e com consciência colaborar para uma vida saudável das emoções e para um ambiente de troca e aprendizagem mais propício, localizei a Alfabetização Emocional, também conhecida por alfabetização afetiva, que de maneira tímida e pontual começa a ser ofertada na formação de professores e em escolas no Brasil. Em acréscimo, a Pedagogia da Ternura como referencial educativo e a Cinco Linguagens do Amor das Crianças, por entender que o amor é necessidade no desenvolvimento e interfere na capacidade de aprendizagem.

3.1.1 Pedagogia da ternura

Na Pedagogia da Ternura, apresentada por Schettini (2011) encontra-se uma ação educativa de “pedagogias”, porque se volta a atenção para as singularidades do outro, às particularidades de cada uma das situações educativas, entendendo que o desenvolvimento pessoal faz parte das aprendizagens, portanto, sem poder se restringir a um só jeito de ensinar ou de aprender.

E a ternura aparece como escolha e condição imprescindível como acepção mais ampla para dar conta da relação educativa com o outro. Como conceito, refere-se à interação com as pessoas, não produzindo desprazer em nome de imposições pedagógicas, mas sendo esforço, respeito e perseverança na espera e na valorização do patrimônio de cada um:

Ternura é, sobretudo, acompanhar com firmeza, sem que ela se transforme em rigidez; estimular a conquista sem estabelecer metas ameaçadoras; e a tentativa de chegarmos tão próximo quanto possível

daquilo que, parecendo impossível, o leva a descobrir as possibilidades de aprender. (SCHETTINI FILHO, 2010, p.20)

Na posição de “quem ensina” há uma responsabilidade pelo próximo, sobre o processo educativo que solicita que aquele que já conquistou um “saber” permita que o outro também a conquiste, porque o saber vem depois da ação do aprender, e não o contrário:

Cabe ao professor - e é por isso que ele é professor - manejar com destreza e humanidade às diferenças, em qualquer sentido em que elas se apresentem para que cada aluno conquiste o que representa a resultante de sua potencialidade. (SCHETTINI FILHO, 2010, p.19)

Na impossibilidade de citar todas as características da pedagogia da ternura pela densidade e complexidade da apresentação das mesmas no livro de origem, partilho as que eu considere essenciais para situações de aprendizagem e ou de troca e de vínculo, como a mediação de leitura: conhecer e reconhecer às expectativas e esperanças do educando; o educador identificar as próprias resistências; dar importância à cognição e à afetividade para não gerar uma indisposição que leve a descreer da capacidade do aprendente para a aprendizagem; falar a verdade respeitando cada um segundo sua condição de percebê-la e de suportá-la; usar do olhar da ternura que convida a tentar novamente tantas vezes quanto o desejo permita para prosseguir na direção do desenvolvimento.

No que diz respeito às crianças e às infâncias como público a se educar, esta pedagogia é oferta de alta relevância. Na primeira infância a ternura é essencial para proporcionar desenvolvimento em todos os aspectos: biológico, cognitivo, motor, afetivo, emocional e social:

Os três e quatro primeiros anos de vida são um período em que o cérebro da criança cresce até cerca de dois terços de seu tamanho final, e evolui em capacidade num ritmo que nunca mais voltará a ocorrer. É nesse período, mais do que na vida posterior, que os principais tipos de aprendizagem ocorrem mais facilmente - e a aprendizagem emocional é a mais importante. Nessa época, a tensão severa pode prejudicar os centros de aprendizagem do cérebro (e, portanto, o intelecto). Embora, como iremos ver, isso mais tarde possa, numa certa medida, ser remediado por experiências oferecidas pela vida, o impacto sobre a principal lição emocional dos primeiros quatro anos de vida, as consequências duradouras são grandes. (GOLEMAN, 1995, p. 210)

Enfatizando as possibilidades da pedagogia da ternura ou didática da ternura, termo utilizado pela especialista em educação precoce e leitura na primeira infância María Emilia López (2018), essa didática coloca a criança no lugar de sujeito de vínculo, além do sujeito de aprendizagem e essa mudança no olhar profissional dos educadores muda energicamente o foco de atenção e as possibilidades de empatia.

Poderíamos falar de uma “didática da ternura”, como uma metáfora para a intervenção integral que abriga o bebê e a criança pequena e sua família em um espaço físico e mental sustentador, criativo, com disponibilidade afetiva e onde são geradas boas condições para o desenvolvimento cognitivo. (LÓPEZ, 2018, p.112)

A empatia é entendida por ela como condição de apego seguro que poucas vezes não gerará uma situação de encontro e que por exigir vínculo, compromete integralmente as partes, colaborando para abrandar a condição de desamparo de uns e/ou outros.

Nascemos geneticamente estruturados para buscar o outro. Quando se fala em desenvolvimento humano, o vínculo - caracterizado por uma sucessão de aprendizados que ocorrem nesta relação com o outro - é natural e esperado. “As crianças nascem e estão inseridas em uma cultura na qual desenvolvem vínculos com pessoas que lhe são significativas. O vínculo é algo tão natural, tão parte do desenvolvimento e da vida, que aquilo que espanta é quando uma criança e algum parceiro não desenvolvem vínculo afetivo. O vincular-se é o normal. Se não for assim, não há desenvolvimento saudável possível. (MARINO; PLUCIENNIK, 2013, p.24)

Outros pesquisadores, assim como Schettini, também falam sobre ensino e a aprendizagem como um convite constante de encontro com o outro e, importando a qualidade da interação como fator crucial para o ofício: o ato de ensinar só exerce com eficácia a sua proposta quando existe aprendizagem e às duas ações só acontecem quando há uma interação real:

Sem o encontro entre o professor e aluno torna-se duvidosa a relação que esperamos estabelecer entre ensino e aprendizagem. O encontro dentro do contexto pedagógico exige ações do professor e do aluno. Entretanto, a prática escolar nos mostra que o encontro é uma iniciativa do professor, quando ele assume uma atitude de acolhimento que desperte no aluno o movimento também de acolher o professor. (SCHETTINI FILHO, 2011, p. 41)

Como complemento da pedagogia da ternura a alfabetização emocional ou afetiva se faz necessária. A maioria dos adultos já sabe pela dor ou pelo amor administrar suas reações emocionais para não interferir, por exemplo, no momento da aula, mas na criança este controle está por ser aprendido.

3.1.2 Alfabetização Emocional

A criança na primeira infância não vai esperar o fim da aula para poder chorar a sua raiva ou sua frustração ou para pular e gritar de medo ou de alegria quando sentir tais emoções: ela vai viver a reação de suas emoções no exato momento em que ela as sentir. Isso não é bom nem mal é uma característica de humanidade.

E é neste período que as reações no sentir das emoções, nos permite aprender a lidar com elas da maneira mais natural e melhor possível, quando há liberdade para este sentir, propiciando que ao se alcançar a adultez, o ser tenha equilíbrio e bom senso para senti-las, sem agir com base nelas: “Na infância, se as emoções forem impedidas de se manifestar, irão ocasionar sérios danos ao desenvolvimento psicoemocional do adulto, constituindo-se lhe um obstáculo para atingir a auto segurança.” (CATANDUVA 1998, p.59).

Lopez (2018), ao falar da formação docente, diz ser imprescindível incluir em todas as carreiras relacionadas a educação infantil, conteúdos da psicologia, sobretudo o que refletem sobre vínculo precoce, a construção psíquica do bebê e da criança pequena pela conexão profunda aos processos afetivos e completa:

Por esse motivo, é necessário que quem se encarregará profissionalmente da tarefa de educação possa avaliar a importância de um vínculo de apego seguro, e essa possibilidade é mediada pelas intervenções do educador e cuidador da criança. As práticas necessárias para sustentar de modo integral as crianças pequenas não remetem apenas à atenção pedagógica, isto é, ao estímulo de situações de aprendizagem, mas fundamentalmente se escoram em uma relação de cuidados afetivizada, que permite suavizar os avatares de separação precoce, essa que ocorre no vínculo com a mãe, o pai e as figuras mais significativas durante várias horas por dia, de forma sistemática. A alimentação, o sono, a aquisição do controle dos esfíncteres, o cuidado corporal (entendido como dedicação ao abraço, as carícias e a palavra) são instâncias aparentemente naturais que exigem do educador ou do cuidador muita reflexão e um acompanhamento cuidadoso. (LOPEZ,2018, pgs.111 e 112)

A proposição da alfabetização emocional está inserida no livro *Inteligência Emocional* de Goleman (1995), que propaga que o autoconhecimento e controle sobre as emoções é fator essencial para o desenvolvimento da inteligência do indivíduo e que embora haja fatores que determinam temperamentos, muito circuitos cerebrais são maleáveis e podem ser trabalhados, refutando que exista um determinismo.

O autor apresenta parte da realidade americana do norte, iniciada remotamente na década de sessenta, onde os cursos de alfabetização emocional em vez de utilizar o afeto como um meio para a aprendizagem ensina o afeto em si. Os impulsos para a maioria desses cursos vêm de programas preventivos em relação aos problemas sociais específicos, como: tabagismo, o abuso de drogas, a gravidez precoce, a evasão escolar e a violência.

O próximo passo foi ampliar o ensino e aplicação desses ensinamentos como medida preventiva para toda a população escolar, ensinada por professores comuns, tendo como tema principal a inteligência emocional, inserindo as emoções e a vida social em seus currículos normais, em vez de relegar algumas expressões emocionais a visitas à diretoria da escola.

O modelo que destaca para o ensino da Inteligência Emocional é o currículo da *Ciência do Eu*. Entre os tópicos trabalhados, estão a autoconsciência, para reconhecer os sentimentos, montar um vocabulário para nomeá-los e distingui-los e investigar as ligações entre pensamentos, sentimentos e reações; identificar se são os sentimentos ou os pensamentos que dirigem uma decisão; avaliar as consequências e opções alternativas; compreender o que está por trás de um sentimento (por exemplo, o medo que dispara a raiva), aprender a lidar com as ansiedades, ira e tristeza; assumir a responsabilidade por decisões, atos e arcar com os compromissos.

A aptidão social pela empatia também é trabalhada no respeito as diferenças, na compreensão dos sentimentos dos outros, no vir a ser um bom ouvinte e um bom questionador, a não misturar nossos julgamentos e reações com as escolhas do outro, ser mais assertivo e não raivoso ou passivo, a saber negociar, a solucionar conflitos e a arte da cooperatividade.

Tudo isso sem dar notas, porém no fim da série que antecede a mudança de escola dos alunos, eles passam por um exame socrático e uma prova oral de

Ciência do Eu, com pergunta, como: “Cite algumas maneiras saudáveis de lidar com a tensão, a ansiedade, a raiva e o medo.” (GOLEMAN, 1995, p.283).

Mas, é claro que para cada fase da vida existem possibilidades de aprendizagem e aprofundamentos diferentes:

No programa de New Haven, por exemplo, as crianças menores têm lições básicas de autoconsciência, relacionamentos e processo de decisão. Na primeira série, os alunos sentam-se em círculo e rodam o “cubo dos sentimentos”, que tem palavras como *triste* ou *excitado* em cada lado. Quando chega a sua vez, descrevem um momento em que tiveram esse sentimento, um exercício que lhes dá mais certeza na associação de sentimentos e palavras e ajuda na empatia quando ouvem outros com os mesmos sentimentos que eles. (GOLEMAN, 1995, p.289 e 290)

Para que essa alfabetização aconteça, há implicações para as escolas, explicitando-as como agente da sociedade, para os professores, pois exige ir além da missão inicial e para a comunidade escolar, envolvimento.

No aspecto de envolver a comunidade escolar, melhor funciona quando as lições em classe são ofertadas para as famílias, coordenadas com o que seus filhos estão aprendendo, não apenas para complementar o que se dá na escola, mas para ajudar os pais que querem lidar mais efetivamente com a vida emocional dos seus filhos e recrutar pessoas interessadas da comunidade em se envolver com a escola, com os estudantes, principalmente com aqueles cuja vida familiar esteja sofrendo algum abalo.

Por fim, Goleman divide respostas/consequências em relação a valer a pena em investir na alfabetização emocional. Menciona alguns métodos de avaliação que foram utilizados para medir as repercussões, entre comparações entre alunos que participaram com outros que não, identificação de mudanças antes e depois do treinamento e que o conjunto dessas avaliações sugerem proveito generalizado na competência emocional, social comportamental dentro e fora da escola e na capacidade de aprender.

O item desses proveitos que ele solicita atenção especial é na relação entre a alfabetização emocional e o melhoramento das notas de aproveitamento acadêmico das crianças e o desempenho na escola:

Isso não é uma constatação isolada; repete-se muitas vezes nesses estudos. Numa época em que um grande número de crianças não é capaz de lidar com suas perturbações, de ouvir ou de se concentrar,

frear um impulso, sentir-se responsável por seu trabalho ou se ligar na aprendizagem, qualquer coisa que reforce essas aptidões ajudará na educação delas. Neste sentido, a alfabetização emocional aumenta a aptidão da escola para dar ensinamentos. Mesmo num tempo de retorno ao básico e cortes no orçamento, pode-se argumentar que esses programas ajudam a deter a maré de declínio educacional e dão suporte às escolas no cumprimento de sua missão principal, e, portanto, o investimento vale a pena. (GOLEMAN, 1995, p.299)

Em resumo, Goleman (1995) recomenda que o projeto ideal dos programas de alfabetização emocional é começar cedo, ser apropriado à idade, cobrir todo o tempo de escolaridade e entremear os trabalhos na escola, em casa e na comunidade.

3.1.3 As cinco linguagens do amor das crianças

As cinco linguagens do amor das crianças descrita por Gary Chapman - conselheiro de casais e preletor com a parceria de Ross Campbell, professor de pediatria e psiquiatria no *College of Medicine* da Universidade do Tennessee – em sua obra, parte do suposto de que nem sempre a maneira que expressamos o amor que sentimos por nossos filhos e crianças é compreendida por eles e ou lhes é eficaz em sentirem que são amados. E que é importante amá-los antes de qualquer treinamento efetivo ou disciplina a ser posta em prática, pois “uma criança cujo tanque emocional esteja repleto poderá responder adequadamente às diretrizes paternas sem nenhum ressentimento” (CHAPMAN; CAMPBELL, 2001, p. 22 e 23).

Assim, se identificarmos a linguagem amorosa que realmente lhes comunica o sentimento, ele ou ela saberá ser amado incondicionalmente, independentemente de qualquer coisa, sem nos limitar a expressar somente quando eles fizerem coisas que nos agradam e ou quando atingirem nossas expectativas:

Amamos a criança a despeito de como ela é, de suas poses, de suas responsabilidades ou habilidades, independentemente do que esperamos que ela seja e, o mais difícil de tudo, apesar de suas atitudes. Isto não significa permitir que ela aja de qualquer maneira. Antes, significa que daremos e demonstraremos amor por nosso filho o tempo todo, mesmo nas ocasiões em que seu comportamento for reprovável. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2001, p.22)

Ainda sobre identificar a linguagem do amor, nos são apresentadas cinco linguagens emocionais, cinco maneiras das pessoas falarem e entenderem o amor emocional: palavras de afirmação, qualidade de tempo, presentes, atitudes de serviço e contato físico.

Resumidamente, palavras de afirmação significam palavras de afeto, carinho, elogios, encorajamento e palavras positivas de orientação; qualidade de tempo quer dizer atenção exclusiva, concentrada ao outro, investimento de tempo compartilhado, ouvindo e participando juntos em atividades significativas, contato visual, compartilhar pensamentos e sentimentos; os presentes são símbolos visuais do amor, sejam eles comprados e ou feitos por você e devem estar acompanhadas das outras linguagens do amor para não compensarem deficiências nas outras linguagens; atitudes de serviço são tarefas que você sabe que o outro gostaria que você fizesse, como uma receita que lhe é especial, mas o principal é lhes ensinar a servir a si mesmos e aos outros; toque físico são abraços, beijos, cafunés, toque leve no braço, nas costas ou nos ombros.

Então, cada criança possui uma linguagem de amor principal através da qual ela compreende melhor o amor de seus familiares e incluso adultos cuidadores. Identificando-lhe falamos ao coração de forma mais audível e rápida que as outras linguagens e satisfazemos melhor as suas necessidades emocionais colaborando para aprendizagem e rapidez da compreensão da criança.

Uma criança que está bem emocionalmente terá a concentração, a motivação e a energia de que precisa para obter o máximo de sua capacidade. Ao contrário, se ela estiver perturbada pela ansiedade ou melancolia, ou não se sentir amada, provavelmente terá problemas para concentrar-se, prestar atenção e sofrerá uma diminuição de sua energia. Será muito mais difícil para ela manter a mente concentrada no que estiver fazendo. O estudo pode se tornar muito desinteressante. Ela apresentará a tendência de estar preocupada consigo mesma e com suas necessidades emocionais, afetando assim sua capacidade de aprendizagem. (CHAPMAN; CAMPBELL, 2001, p.153)

O livro não é direcionado para quem trabalha nas carreiras relacionadas a licenciaturas e ou com a educação infantil e sim para os pais e familiares, incluindo um capítulo dedicado à aprendizagem em relação a colaboração e responsabilidade desses. Mas, levando em consideração que muitas crianças passam tempo considerável de seus dias em ambientes escolares ou mais do

que passam em seus lares na presença de seus pais, vejo com muita utilidade professores, educadores, cuidadores e mediadores saberem identificar as linguagens do amor das crianças com que convivem e interagem para colaborar na gestão das emoções pelas crianças, na convivência conosco e com as outras crianças na predisposição a aprender.

3.2 Ludicidade e ou fluxo

Ludicidade é palavra comum de ser localizada quando se trata de justificar certas atividades ofertadas às crianças que dizem associar lazer e diversão no propiciar de aprendizagens.

Na linguística aplicada é tema bastante investigado e que ainda cativa pesquisadores a continuarem se aprofundando nas suas possibilidades. O último trabalho no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) foi da pesquisadora Oliveira¹⁹ (2017) orientada pelo Dr. Enrique Huelva Unternbaumen, que dedicou atenção no vínculo entre as estratégias de aprendizagem e o lúdico no ensino e na aprendizagem da língua espanhola de alunos do fundamental II.

Para esse trabalho utilizo Luckesi (2002) que pesquisa, ensina e trabalha com atividades lúdicas com seus alunos na Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia desde 1992. Em seus estudos sobre ludicidade, com foco em pensar o lúdico como experiência interna do sujeito que a vivencia, apresenta desdobramentos de sua reflexão sobre o conceito de ludicidade, que está em completa sintonia com a compreensão de fluxo em Goleman (1995), o que permite apresentar o fluxo e a ludicidade com essa abordagem de fenômeno/experiência como uma coisa somente para esse trabalho.

Momento de superação de uma determinada atividade, com constante absorção do momento e contentamento, é a capacidade que canaliza as emoções a serviço do desempenho e do aprendizado: “as emoções são não apenas contidas e dirigidas, mas positivas, energizadas e alinhadas com a tarefa

¹⁹ OLIVEIRA, Helenice Aparecida de. Análise de vínculo entre as estratégias de aprendizagem e o lúdico no ensino-aprendizado de língua espanhola. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – PPGLA - Universidade de Brasília, DF.

que está sendo realizada” (GOLEMAN, 1995, p. 104). Esse é conceito de fluxo que nos é apresentado pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi na obra “Inteligência Emocional”, do também psicólogo Daniel Goleman (1995).

Devemos usar os estados positivos das crianças e atraí-las ao aprendizado nas áreas onde elas possam desenvolver aptidões – disse-me Gardner. – O fluxo é um estado interior que significa que uma criança está empenhada na tarefa certa. Temos de descobrir alguma coisa que gostamos e nos apegar a ela. E quando são esmagadas por um desafio é que ficamos ansiosas com o trabalho escolar. Mas aprendemos mais quando temos alguma coisa que nos interessa e nos dá prazer quando nos empenhamos nela. (GOLEMAN, 1995, p. 107)

Quando em fluxo não há preocupação com o desempenho, com sucesso ou fracasso, a motivação é o puro prazer do ato em si, ou como também escreveu o professor Cipriano Luckesi sobre ludicidade:

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento (LUCKESI, 2002, p. 2)

A entrada no fluxo pode acontecer quando a pessoa encontra uma tarefa em que é hábil e executa no nível que pouco exige de sua capacidade, na zona entre o tédio e a ansiedade. Ao que tudo indica, as pessoas parecem se concentrar melhor quando lhes é exigido pouco, mas com espaço potencial para dar mais de si, do que quando diante de uma tarefa que exige muito pouco, gerando enfado ou de grau de exigência excessiva (sempre levando em consideração a individualidade) gerando ansiedade.

A conquista então, do fluxo, idealmente deve se dar de maneira natural: a criança à medida que for apresentada a novas possibilidades ou nos apresentadas, mostrarão as atrações espontâneas e essas preferências iniciais podem ser cultivadas para alcançar maiores níveis de conquista, associando e internalizando que seguir nessas atividades são fonte de prazer do fluxo ou ludicidade.

Luckesi recorda ainda que esse processo contempla a todas as idades por serem caminhos tanto para o inconsciente quanto para a construção de identidade e individualidade saudável dos adultos, mesmo que socialmente perpetuem crenças que limitem a compreensão do brincar, do prazer e do divertir-se relacionados à vida na adultez, como: “Isso aqui não é brincadeira; é trabalho duro”; “Agora acabou a brincadeira, vamos para o sério”; “Aqui, nesse lugar, não se brinca, se trabalha” (LUCKESI, 2002, p.21).

Dentre as características do fluxo ou da ludicidade é identificado a alta concentração, a atenção no que está sendo feito, aspecto nem sempre fácil de colocar em *modus operandi*, que às vezes exige significativo esforço para acalmar-se e concentrar-se o suficiente para começar a tarefa: “esse primeiro passo exige uma certa disciplina. Mas, assim que a concentração começa a fixar-se, assume uma força própria, que ao mesmo tempo proporciona alívio da turbulência emocional e torna fácil a tarefa” (GOLEMAN, 1995, p. 104).

Outra característica é o bem-estar, o prazer, a calma, na qual a qualidade da atenção quando se está em fluxo é relaxada e ainda assim altamente concentrada, muito diferente do esforço de prestar atenção quando se está cansado ou entediado ou assediado por sentimentos como a ansiedade e a raiva. Para isso, conhecer as individualidades é ajuda de grande valor, já que não existe um padrão e sim diversidade, sobre o que gera bem-estar e prazer, para pensar em como apresentar um conteúdo ou desafios no nível médio para o avançado que mais possa ser um estímulo ideal.

A leitura quando apresentada então pelos livros em especial do gênero literário infantil, desde a primeira infância oferta-se como fonte e possibilidade de prazer, de encantamento, ludicidade, brincadeira, beneficiando o futuro, quando a leitura é preponderantemente associada ao verbo estudar e aparecem os desafios com relação à escrita, à leitura, à conscientização gramatical na língua materna.

Nesse entusiasmo, o contato/descoberta com/em uma língua estrangeira, também neste período da vida, pode impulsionar e animar a continuidade da aprendizagem da língua estrangeira, que na adultez têm os livros didáticos como um dos recursos mais comuns e quando literários e ou informativos, objetos culturais autênticos que estreitam a intimidade com a língua e a cultura desejada/preendida.

3.3. Humor

Em ambientes de aprendizagem, o humor já é pesquisado e reconhecido como recurso de auxílio a propiciar aprendizagem, não estando limitado a conseguir risadas e gargalhadas ou a se saber contar piadas ou ter técnicas e/ou habilidades de um comediante, e sim, sobretudo criar um ambiente mais interessante, mais divertido, mais humano, que promova a atenção, a presença e a construção de saberes para os alunos e para o professor também: “Humor é fundamental sobre a disposição, o ânimo para a leveza, para o despertar que facilita a aprendizagem” (STREAM, 2011, p. 1).

Focando em “criar um ambiente mais interessante” pensando em especial no período de quando se é criança, um trabalho com alunos pré-escolares e da primeira série mostrou que o humor evitou perda de atenção e produziu aquisição superior de informações (ZILLMANN et al., 1980 apud LYON, 2006, p.7).

Esse resultado dá, a saber, a ideia de que as pessoas prestam atenção no que as faz rir e que lições divertidas prendem mais atenção ao que se deseja ensinar e aumenta as chances de que se queira aprender e se aprenda²⁰.

Adiciona-se ser um facilitador na quebra das barreiras na comunicação e acesso dos alunos aos professores e vice-versa, criando um ambiente mais positivo entre as tantas diferenças existentes, como: posição, título (relações de poder) e idade. Como disse o pesquisador Ron Deiter:

Um professor que erra e dispõe-se a admitir ou ri de si mesmo enquanto está se comunicando com os alunos, os estimula a serem criativos, a arriscarem-se, a olhar para as coisas de forma diferente e talvez, errar no processo²¹ (DEITER, 2000, p. 23).

²⁰ ...work with preschoolers and first graders has shown that humour prevented vigilance decrement and produced superior information acquisition (ZILLMANN et al., 1980) Children pay attention to what makes them laugh. A funny lesson holds their attention to the material being taught and improves the chances they will learn. (In LYON, 2006, p.7) (tradução minha).

²¹ A teacher who makes mistakes and is willing to admit it or laugh at himself/herself when this happens communicates to students that it is also okay for them to be creative, take chances, look at things in an offbeat way, and perhaps, even make mistakes in the process. (DEITER, 2000, p.23) (tradução minha).

Desconheço oferta de disciplina sobre o uso do humor em licenciaturas. Se houvesse seria de grande valia, tanto como para entendê-lo como ferramenta, recurso, quanto como comportamento social, desenvolvimento cognitivo e emocional (CUNNINGHAM, 2004, p. 96), pois, se trata de uma característica humana, que perpassa todas as idades e é uma das nossas formas de criar ou reforçar contextos onde se inicia interação social, se estimula os sentimentos que estabelecem as relações de amizade e de solidariedade, faz de quem conta a piada ou provoca humor, o centro das atenções.

Além de ser uma maneira de tentar entender o mundo, de aliviar a tensão pela liberação de endorfina no corpo, evitar embaraços e disfarçar desconfortos e sempre solicitar do outro uma reação, somente para citar algumas das funções.

Ao ter integrado uma companhia teatral amadora, ser admiradora da arte circense e em especial do personagem palhaço e ou *clown*, assistir desenhos animados, estudar por passatempo a produção de animações e pela observação, principalmente, do que provoca risos e sorrisos saudáveis nos grupos de crianças, me permitiram fazer do humor uma ferramenta ou estratégia para tornar aprazível o estar juntos, seja para se ler um livro e/ou realizar atividades em ambientes educacionais ou não.

Preciso ainda reforçar que usar deste recurso não diminui a seriedade da proposição de ensino, ao contrário: pensar e tentar estratégias para melhorar a mediação na construção do saber é investir tempo na efetividade de ensinar e aprender.

Para isso, se pode iniciar por responder à pergunta, o que te faz rir? e saber que com qualquer grupo temos dois elementos essenciais a serem considerados: a personalidade do professor e o grupo que se almeja cativar. Pois é preciso que sejam naturais e prazerosas as proposições de humor e que se iniciada pelo professor será em seguida apropriada pelos alunos, que se tornarão também propositores e que farão e darão a moderação dessa interação, pelo saber do cotidiano do grupo, que são as pistas.

E sobre o humor na primeira infância, é nela que se inicia a aprendizagem do humor como característica interativa: quando somos bebês não rimos por contágio, ao contrário de quando já adultos, que rimos muitas vezes sem saber o porquê: nós ensinamos aos bebês a rirem de um riso ou com outros risos,

estabelecendo o comportamento do rir como contagioso e do estar em sociedade.

Rir é afinal, um comportamento não verbal, parte de uma classe de vocalizações, como gritar e ou fazer sons de sentir nojo, que fazem parte do ato de comunicar e que significam e mostram a outro que nós o entendemos, concordamos e que somos parte do mesmo grupo social (SCOTT, 2017).

Captura de tela 02 - Gravações da 5ª mediação – grupo vespertino



Fonte: Dados da Pesquisa

Captura de tela 03 - Gravações da 5ª mediação – grupo matutino



Para se chegar à percepção do que é engraçado e quando é engraçado, depende das seguintes variáveis, como: contexto, grupo social, e desenvolvimento cognitivo e afetivo e sobre este último, localizei um modelo de compreensão para estágios de desenvolvimento do humor do pesquisador Paul McGhee (2002)²², inspirado nos estágios cognitivos de Jean Piaget e organizado em um quadro por Cunningham:

²² A proposta de McGhee foi organizada em um quadro por Cunningham (2004) no livro “Children’s Play” . (Tradução minha). O quadro original está no apêndice.

Quadro 01 – Estágios do desenvolvimento do humor

Estágios do Desenvolvimento do Humor
Influenciado pelas etapas do desenvolvimento de Jean Piaget, o pesquisador Paul McGhee, propôs em 1979 um primeiro modelo de compreensão sobre os estágios do humor nas crianças. Esse modelo revisado pela última vez em 2002, mapeou os tipos de humor que conquistam as crianças com as subjacentes mudanças em suas habilidades de perceber e fazer sentido aos seus mundos.
Estágio 0: Rir sem humor. McGhee apelida esse estágio de pré-humor, como “estágio zero”, embora as crianças exibam sorrisos e risadas.
Estágio I: Rir vinculado à imagem. Nesse estágio a criança demonstra uma crescente consciência do que está a sua volta e participa socialmente do humor com seus parentes ou dos que cuidam dela, em jogos como “esconde-esconde”.
Estágio II: Lidando com um objeto como um objeto diferente. No estágio dois, a criança começa a produzir piadas e brincadeiras não verbalizadas performando ações incongruentes, como: colocar uma tigela na cabeça significando um chapéu ou fingir estar conversando ao celular usando um sapato.
Estágio III: Mudando os nomes dos objetos ou das ações. Uma vez que a criança atingiu um ponto crítico em seu vocabulário, ela pode ampliar as incongruências para mudar o nome dos objetos e das ações. McGhee nota que a criança nesse estágio com frequência aprecia chamar as coisas pelos seus antônimos, como: frio – quente, menino – menina.
Estágio IV: Brincando com palavras. À medida que a competência comunicativa verbal da criança cresce, ela fica menos dependente de objetos como fonte do humor. Ela pode experimentar com palavras rimadas, inventando palavras inexistentes ou bobas e ou outros brincades que não exigem uma ligação direta com um objeto concreto ao seu alcance.
Estágio V: Charadas e piadas. Com o desenvolvimento da criança, ela começa a entender que o humor tem um significado – piadas e brincadeiras devem ser resolução de alguma coisa ou situação absurda em algo cognitivamente coerente. Muitas vezes começa pela memorização de charadas e piadas e as usa como forma de iniciar uma interação social entre adultos e colegas.

Fonte: Cunningham (2004)

Como é possível ver no quadro, a criança progride da percepção do que é incongruente para produzir incongruências não verbalizadas, depois para verbalização, ampliando a necessidade do objeto concreto para o uso do

imaginário. Tudo isso acompanhado essencialmente do desenvolvimento social/afetivo, ou seja, o humor começa impreterivelmente na infância.

Duas últimas observações com relação ao uso do humor e de causar risos nas crianças: temos que estar atentos com a agitação que o rir pode provocar, tendo o feito contrário e dispersá-las. Para saber disso, é no dia a dia, na percepção do grupo e nos “testes” de convivência, que saberemos reconhecer os limites e o quando podemos ou não e por quanto tempo e quais as atividades e que interações vão melhor servir aos propósitos de gerar alegria, satisfação, fluxo e concentração atrelados ao momento de ensinar e aprender.

E sobre o respeito das crianças em relação aos adultos, neste caso professores, as crianças, como em todas as fases da vida, descobrem pela negociação constante que são nossas relações, quando mudamos a intenção de nossas falas e propósitos, pela convivência elas saberão quando estamos dando uma bronca ou rindo de uma estabanada.

3.4. O planejamento das cinco mediações

As maneiras que aqui estão os planejamentos estão iguais nas informações e bem semelhantes de como eu os enviava à orientação e à professora regente para apreciação. Eis o porquê, muitas vezes, o texto está escrito no tempo futuro.

Para esse texto dissertativo, adaptei ao padrão do gênero, com o mínimo de mudanças possível, pois originalmente os escrevia e os organizava em diferentes formatos. Eram eles: em pptx²³, possibilitando intervenção da orientação e ou transformação em PDF²⁴ ou em JPEG²⁵ para serem enviados por e-mail ou por mensagem de celular, além de enviar os links dos vídeos que gravava pela câmera do celular e áudios, que complementavam a apresentação.

Sobre o planejamento de cada mediação, começo por mencionar algumas informações da ficha catalográfica do livro, incluindo a imagem da capa, para em seguida partilhar de seu resumo e fotografias de algumas páginas, que para a professora regente e orientação, eu fotografa integralmente para que elas

²³ Extensão de arquivos de apresentação criados pelo PowerPoint da Microsoft, disponível como recurso do Google Drive.

²⁴ *Portable Document Format*

²⁵ *Joint Photographics Experts Group*

pudessem conhecer o livro por inteiro e a fim de melhor situar sobre possíveis jogos de imagens e ilustrações que justificam as atividades.

Logo após, temos o planejamento de leitura do livro, incluindo a descrição dos índices e como eu os produzi e da atividade, sendo esta última, acompanhada de fotografias e ou capturas de tela que revelam como as atividades foram pensadas e testadas antes de partilhar com as crianças, para serem aperfeiçoadas e nos precaver de situações embaraçosas.

MEDIAÇÃO I

Características

Livro: "C'est qui le chef?"

Coleção: Premières Histoires de Popi

Indicação de faixa etária no livro: 2-4 anos

Editora: Bayard Jeunesse

Páginas: 24 (frente e verso)

Encadernação: canoa

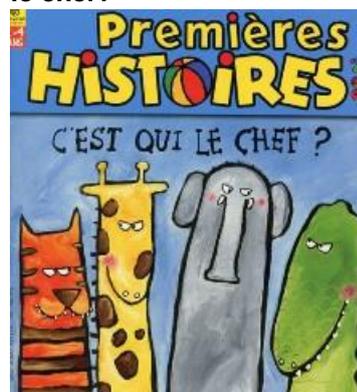
Impressão em: papel cartonado e laminado

Autoria do texto e da ilustração: Émile Jadoul.

Acervo: Aliança Francesa de Brasília - Asa Sul –

DF.

Figura 03 - Livro "C'est qui le chef?"



Fonte: La Bibliothèque pour enfants de Phildebert (2009).

Resumo

Quatro animais discutem entre si, sobre quem tem mais poder na floresta. Cada um reivindica o lugar de "chefe" enfatizando uma característica de si: a maior, o mais forte, o mais feroz, o mais rápido. No fim, descobrimos ser uma criança, dando vida a seus dedoches, encerrando a discussão e colocando os animais para dormir.

Personagens presentes na narrativa: os animais girafa, elefante, crocodilo, tigre e um menino.

Jogo de imagens: cada página exhibe um indício do animal que virá na próxima página.

Fotografias de algumas páginas do livro

Foto 03 - Páginas do livro "C'est qui le chef?"



Fonte: fotos da autora

Leitura

I. Convite e acolhida das crianças para o momento da literatura:

Tempo: 30 minutos

Objeto de ambientação: colcha de retalhos

Canção (Bonjour) e organização do ambiente

II. Leitura

- Apresentação dos personagens (la girafe, l'elephant, le crocodile, le tigre e la couronne), no formato de fantoche de papel, que será a atividade pós-leitura,
- Iniciar a leitura e depois convidá-las para irmos à mesa iniciar a atividade.

Atividade

Fabricação de fantoches em papel

Local: na mesa

Proposição: para fazer os fantoches, já os levarei em tamanhos pré-moldados de encaixe para a mão; as crianças serão convidadas a criarem a representação de seus quatro animais, cujas indicações serão as do livro, porém, elas poderão escolher criar outros personagens ou animais.

Para fazermos a coroa, item que aparece na ilustração e tem importante papel na narrativa sobre ser o objeto que identifica quem é o chefe, eu permitirei que as crianças desenhem a própria e recortem (ficarei disponível para auxiliar nessas ações, pois nessa idade ainda não se corta com destreza).

Objetivo extra: trabalhar com níveis de autonomia diferentes;

Teste da Atividade

Foto 04 - Atividade fantoches de mão



Fonte: fotos da autora

Materiais necessários: papel laminado dourado - canetinha preta - tesouras sem ponta - cola branca em bastão - papel A4 - giz de cera.

Link no YouTube para assistir à proposta (4min:39):

<https://www.youtube.com/watch?v=pSiGykIEK8M&feature=youtu.be>

MEDIAÇÃO II

Características

Livro: De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête”

Autoria do texto e da ilustração: Werner Holzwarth

Editora: Milan

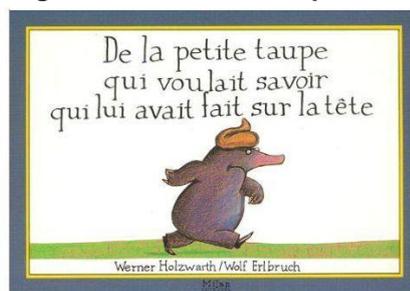
Encadernação: capa dura

Impressão em: papel couchê

Páginas: 26 (frente e verso)

Acervo: Aliança Francesa de Brasília - Asa Sul - DF.

Figura 04 - Livro "De la petite ..."



Fonte: VAE EJE (2015).

Resumo

História de uma toupeira em busca de descobrir a origem do cocô que caiu em sua cabeça. Na sua procura, a cada encontro com um novo animal, ela

conhecerá as fezes de cada um deles, até alcançar a informação e o responsável que procura.

Personagens da narrativa: toupeira, mosca, pombo, cavalo, lebre, cabra, vaca, porco e cachorro.

Jogo da narrativa: os encontros com cada animal são ilustrados em uma página dupla. Do lado direito temos o início do encontro e a pergunta repetida “Est-ce toi qui m’as fait sur la tête?” (tradução livre: Foi você que fez na minha cabeça?) e na página esquerda temos as ilustrações das fezes de cada um dos animais, a frase “Moi? Mais non, voyons! Moi, je fais comme ça!” (tradução livre: Eu? Eu não! Imagina! Eu faço assim.) e o texto que descreve características das fezes e sensações da personagem toupeira. Essa opção de direção somente muda no início do livro e no seu fim.

Fotografias de algumas páginas do livro

Foto 05 - Páginas do livro "De la petite.."



Fonte: fotos da autora

Leitura

I. Convite e acolhida das crianças para o momento da literatura:

Tempo: 30 minutos

Objeto de ambientação: colcha de retalhos

Canção (Bonjour) e organização do ambiente

II. Atividade de leitura

- Apresentar índices da obra pela dinâmica “Ça sent bon ou ça sent mauvais” (tradução livre: isso cheira bem, isso cheira mal.): “crotte” (côco) com o uso de duas imagens e linguagem corporal indicando mal cheiro e como exemplo de um bom cheiro, o perfume de lavanda (que é um cheiro relacionado à cultura francesa da região da Provence).

- Leitura do livro

Figura 05- Homem prendendo a respiração



Fonte: GADOO

Figura 06- Cocô em desenho



Fonte: OLHAR DIGITAL

Atividade

Brincar com argila

Local: na mesa

Proposta: as crianças serão livres para criar algo relacionado à história ou não, mas o brincar livre com a argila é nosso foco. Há um autor chamado Bachelard, que certa vez li em um de seus textos a respeito da escultura. Lembro-me que falava sobre interagir com a argila como atividade ligada ao corpo que restitui a autonomia do ato de imaginar, ressaltando que a escultura é imagem que deve ser compreendida como evento de linguagem, como acontecimento objetivo integrante de uma função imagética.

Teste da Atividade

Materiais necessários: argila, aventais, água, papel jornal.

Fontes de Pesquisa: <http://materalbum.free.fr/taupe/fichier.htm>

<https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/viewFile/920/877>

<http://vaeje.eklablog.com/analyse-du-livre-de-la-petite-taube-qui-voulait-qui-lui-avait-fait-sur-a118329400>

Foto 06 - Atividade modelagem com argila



Fonte: fotos da autora

MEDIAÇÃO III

Características

“Livro:” Vite, au lit Mimi!”

Texto e ilustração: Lucy Cousins

Editora: Albin Michel Jeunesse

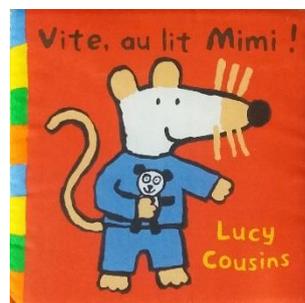
Páginas: sete (frente e verso)

Encadernação: costurada

Impressão: em tecido

Acervo: Aliança Francesa de Brasília - Asa Sul - DF.

Foto 07 – Capa do livro "Vite au lit"



Fonte: Foto da autora

Resumo

A personagem Mimi precisa fazer algumas coisas antes de dormir: escovar os dentes, ir ao banheiro, vestir seu pijama e ler uma história. Um livro de pano colorido com gestos do cotidiano que a maioria das crianças vão se identificar. Cada página do livro mostra uma ação do ritual do se preparar para dormir: a personagem com sono segurando sua pelúcia, escovando os dentes, vestindo o pijama, fazendo xixi, de pijama com um livro e a pelúcia nas mãos e deitada na cama dormindo: cada uma delas é de uma cor única e diferente: vermelho, amarelo, azul, verde e laranja.

Personagem: uma ratinha.

Fotografias de algumas páginas do livro

Foto 08 - Páginas do livro "Vite au lit Mimi".



Fonte: fotos da autora

Leitura

I. Convite e acolhida das crianças para o momento da literatura:

Tempo: 30 minutos

Objeto de ambientação: colcha de retalhos

Canção (Bonjour) e organização do ambiente

II. Atividade de leitura

- Objetos e ações introdutórias à mediação: dois gizes de cera, uma folha branca e uma prancheta para desenhar ao vivo a ratinha (personagem) e as crianças adivinharem que animal surgirá. Em seguida, desenhar um livro na mão da personagem mantendo a dinâmica da adivinhação;
- Após adivinhar o animal e o objeto, mostrar um livro, o mesmo que vamos usar na ação pós-leitura e apresentar as cores: vermelho, azul, amarelo e laranja que estão no livro que será mediado.
- Leitura do livro

Atividade

Fabricarmos o nosso próprio livro

Local: mesa

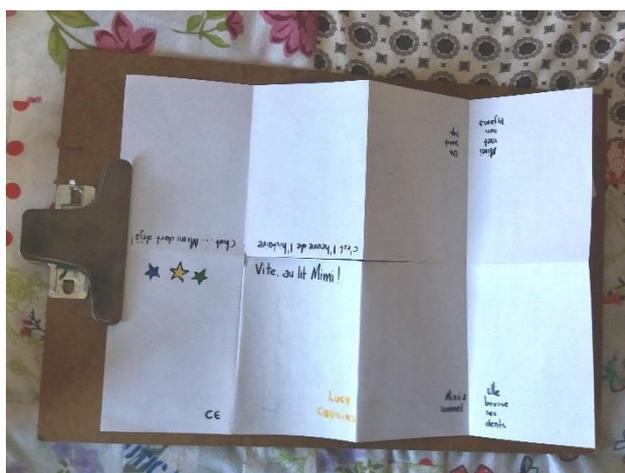
Proposta: reforçar a interação com o objeto livro e a sequência de leitura: ofertar a cada criança um livro em branco, espaço de convite à ilustração e construção de uma história, que pode ser a projeção da criança nas mesmas atividades realizadas pela personagem do livro ou o que quiserem criar no momento; mostrar a dobradura do livro, o “como se pode fazer”; ler e passar as páginas na perspectiva linear e impressa.

Foto 09 - Prancheta com desenho da personagem Mimi



Fonte: fotos da autora

Foto 10 - Prancheta com dobradura para formar um livro



Fonte: Foto da autora

Obs.: a criação desse livro é como um origami bem fácil de realizar e o uso de tesoura depende da facilidade da pessoa em saber cortar papéis. Como um modelo guia indico acessar o link: <https://pt.wikihow.com/Fazer-um-Livro-de-Papel>

Teste da Atividade

Materiais necessários:

- Giz de Cera
- Papel em tamanho A4

Foto 11 – Teste do livro feito de dobradura



Fonte: fotos da autora



MEDIAÇÃO IV

Características

Livro: "1, 2, 3 petits chats qui savaient compter jusqu'à 3"

Autoria do texto e da ilustração: Michel Van Zeveren

Editora: l'école des loisirs (2004)

Indicação de faixa etária no livro: 2-4 anos

Páginas: 30

Encadernação: de empaste

Impressão em: papel couché

Acervo: Aliança Francesa de Brasília - Asa Sul –

DF.

Figura 07- Livro "1,2,3..."



Fonte: DES ALBUNS
MATERNELLE

Resumo

Três gatinhos que só sabem contar até três vão descobrir o significado de “muitos e muitas” pelo carinho de sua mãe que sempre cuida de lhes dar a mesma quantidade de objetos e pelo contar das estrelas no céu.

O contexto da história são as ações que antecedem o dormir: o tomar banho, a alimentação, o deitar e o receber um beijo de boa noite da mãe. O livro tem a repetição constante do número 3 que acontece pela quantidade de filhotes, que contam do um ao três em todas as situações e pela quantidade dos objetos, pois cada filhote reclama ter para si os mesmos objetos que os demais. A “brincadeira” é que sempre falta um objeto para completar três para os três gatos.

A dinâmica da narrativa é destacar um objeto da cena mencionando a contagem até o número três; em seguida, cada filhote manifesta um objeto que lhe falta; por fim, a mãe aparece para lhes trazer.

A diferença está na primeira página, que é a apresentação somente da mãe e no fim da história, que rompe com a numeração limitada a 3 e apresenta o advérbio “muitos(as)”.

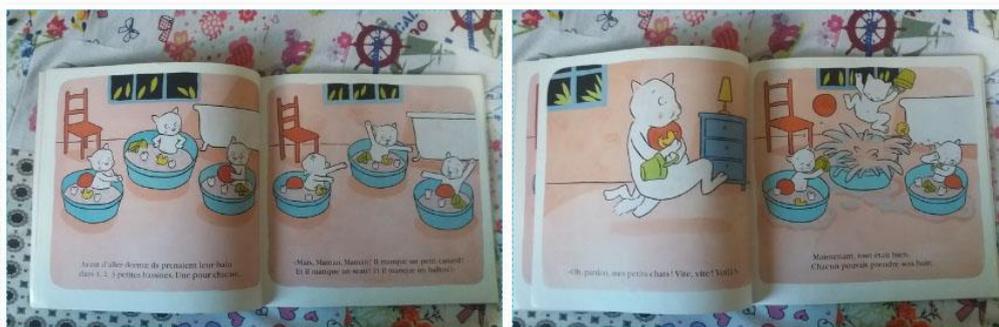
Personagens presentes na narrativa: quatro gatos.

Link do vídeo com a análise do livro e sua escolha (4:29min):

<https://www.youtube.com/watch?v=i7F8oq3AWVI&feature=youtu.be>

Fotografias de algumas páginas do livro

Foto 12 - Páginas do livro "1,2,3..."



Fonte: fotos da autora

Leitura

I. Convite e acolhida das crianças para o momento da literatura:

Tempo: 30 minutos

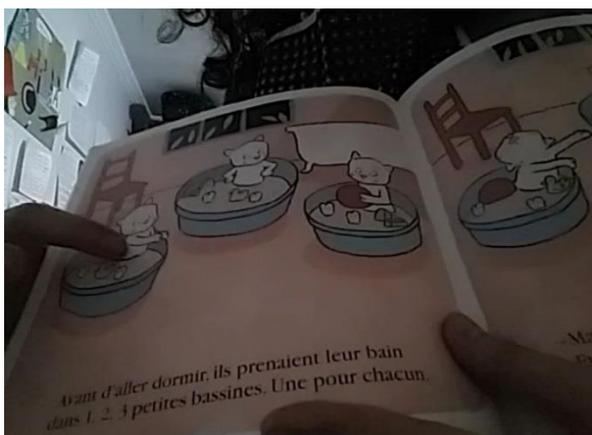
Objeto de ambientação: colcha de retalhos

Canção (Bonjour) e organização do ambiente

II. Atividade de leitura

A apresentação dos indicadores será: o vocabulário dos números de um a três, a palavra gato no plural e no singular e os três objetos da segunda cena do livro e suas respectivas cores: pato (amarelo), bola (vermelho) e balde (verde).

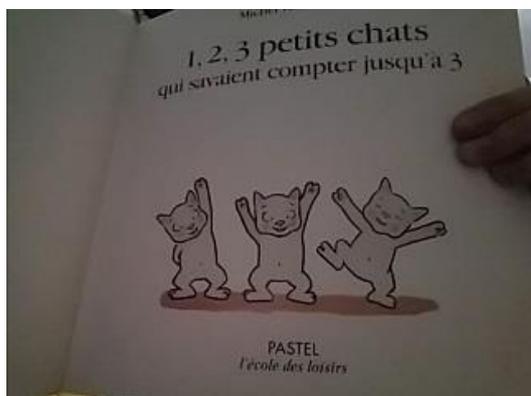
Captura de tela 04 - Vídeo de planejamento de leitura do livro "1,2,3..."



Fonte: Dados da pesquisa

Etapas de fabricação dos objetos que serão índices do livro a ser lido:

1 – Escaneei, imprimi e recortei os três personagens;

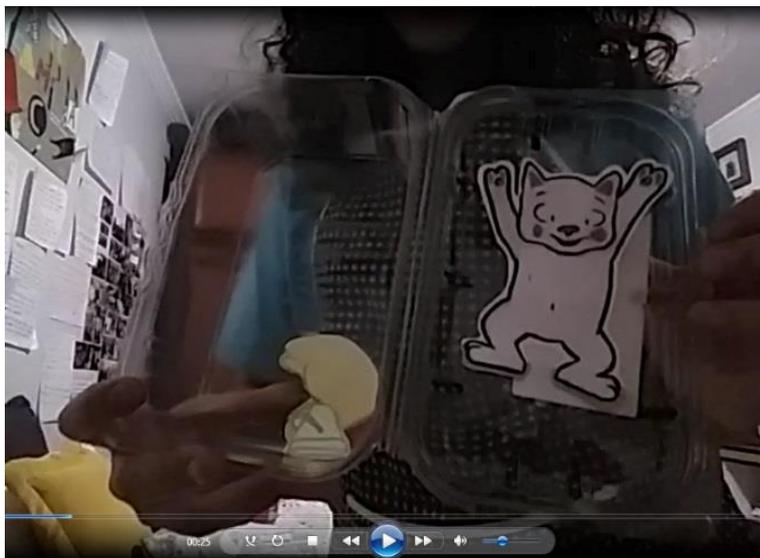


2 – Desenhei os três objetos três vezes, e os pintei para assemelhar com a ilustração do livro;



3 - Utilizei três embalagens plásticas para ser o “espaço” de cada um dos personagens, onde se depositarão os três objetos.

Captura de tela 05 - Processo de produção do material do livro "1,2,3..."



Link no YouTube onde eu explico sobre a produção do material (2:06min):
<https://youtu.be/KyvX4T9o5e8>

Atividade

Desenhar em um espaço compartilhado

Local: chão do espaço externo, se for oportuno.

Proposição: convite a desenharmos sentados ou deitados no chão em uma folha com a característica da moldura que há na ilustração do livro. O resultado será somente um desenho, mesmo que o processo criativo seja individual. Será um exercício de se entender parte de um coletivo e vivência do desafio do lidar com o espaço para si e para com os demais, numa negociação dos limites individuais. Além disso, desenhar fora da mesa e diferente da postura sentado é ofertar o descobrir-se na ocupação do espaço e no uso dos materiais e da ação de desenhar por outras perspectivas. Não será dado nenhum comando sobre manter o desenho relacionado ao livro, até porque as associações que podem surgir com a leitura não são controladas por mim. E essas associações, podem vir da escuta da língua da francesa, de identificar-se com a família e com a dinâmica da história e etc.

Link no Youtube com a criação dessa proposição (03h11minmin):

https://youtu.be/B2UoE_LgfH8

Teste da Atividade

Captura de tela 06 - Proposição gravada em vídeo do livro "1,2,3..."



Fonte: dados da pesquisa

Materiais necessários: Folhas de papel pardo, tinta guache branca e vermelha e giz de cera;

MEDIAÇÃO V

Características

Livro: "Le secret des boîtes"

Autoria do texto e da ilustração: Stephen Michael King

Indicação de faixa etária no livro: não consta.

Editora: Père Castor Flammarion (1997)

Páginas: 18 (frente e verso)

Encadernação: de empaste

Impressão em: papel couchê

Acervo: Aliança Francesa de Brasília - Asa Sul - DF

Figura 08 - Livro "Le secret des boîtes"



Fonte: AMAZON

Resumo

Um pai e um filho que se amam muito, mas que não sabem como expressar esse amor: é utilizando o seu hobby preferido, colecionar caixas de todos os tipos, que o pai cria um jeito de demonstrar seu carinho!

Até a metade do livro, pai e filho estão em cenários diferentes, às vezes no mesmo, mas distantes e solitários. É mencionado que pai e filho se amam e que não sabem demonstrar esse amor. O pai tem uma grande paixão por caixas de todos os tipos e encontra nisso sua solução: passa a criar todo o tipo de coisas para seu filho com as caixas, como: um castelo, um avião, que os aproxima beneficiando também o brincar de seu filho com outras crianças. Mesmo sendo maldosamente julgado pelos vizinhos por seu hobby, o meio que pai e filho encontraram de dividir o tempo juntos supera qualquer receio do olhar alheio.

Detalhes da leitura de imagem: No início do livro quando o menino é apresentado ao leitor, ele está soltando uma pipa de seda com o nome pai escrita nela. No fim, seu pai lhe fabrica um modelo de pipa que é feito em caixas.

Personagens presentes na narrativa: um pai, um filho, um cachorro, outras crianças, um casal de idosos, três vizinhos e pássaros.

Fotografias de algumas páginas do livro



Foto 13- Páginas do livro "Le secret des boîtes"

Leitura

I. Convite e acolhida das crianças para o momento da literatura:

Tempo: 30 minutos

- Apresentar uma caixa grande brincando com ela: usá-la como chapéu, por exemplo. Perguntar se as crianças sabem o nome do objeto.
- Estender a colcha de retalhos;
- Apresentar uma pequenina caixa;
- Canção “Bonjour”

II. Atividade de leitura

- Iniciar com apresentação das palavras “caixa”, “grande” e “pequena” (vocabulário)
- Leitura do livro

Atividade

Brincar com caixas

Local: espaço externo

Proposta: inspirado na imagem de uma das ilustrações do livro, reunimos caixas de papelão de diferentes tamanhos, que foram localizadas em supermercados e lençóis, pregadores e barbantes para convidar as crianças a brincar. Algumas sugestões de brinquedos e brincades foram feitos anteriormente, neste caso um castelo, dois aviões e um carro, de maneira mais simples possível, para inspirar as crianças e as famílias a reproduzirem nos lares e em virtude do tempo não nos possibilitar a montagem no momento do nosso encontro.

Teste da Atividade

Materiais necessários: caixas de papelão, barbante, tesoura e fita adesiva.

Opcionais: fitas adesivas coloridas, canetão preto e cola quente.

Link no YouTube com visualização mais detalhada (0:30s):

<https://youtu.be/JGm3VOjJR1k>

Foto 14 - Construção de brinquedos com caixas



Fonte: fotos da autora



3.5. A seleção de livros

Após partilhar dos planejamentos das mediações, lhes apresento quais foram os critérios utilizados para selecionar os livros e pensar as atividades após a leitura.

Quatro fatores precederam a seleção dos livros: a observação-participante das crianças na primeira etapa e durante as intervenções, correspondente à segunda etapa da análise de dados, a avaliação da professora regente e da orientação da dissertação e o acervo a que tive acesso.

Observar as crianças me aproximou de informações sobre cenários, objetos, brincades, assuntos de seus cotidianos e a vislumbrar o tempo médio de concentração, seus léxicos, servindo de radar no momento de buscar quais livros poderiam melhor nos servir.

Em relação ao acervo, gentilmente a Aliança Francesa de Brasília me permitiu usufruir dos livros que sua mediateca guarda e empresta a professores, alunos e associados. Abaixo, segue a organização desses e outros critérios utilizados para a escolha dos livros, que foram:

01. As crianças: observação de suas preferências, suas reações com a apresentação de novas possibilidades, a relação delas com a leitura e o acesso aos livros em língua materna;
02. O acervo literário disponível de literatura infantil em francês;

03. A experiência leitora da mediadora(or), em primeira instância com o acervo disponível;
04. O potencial de ludicidade do livro, baseado primeiro na leitura realizada pela(o) mediadora(or);
05. A faixa-etária: o tempo de concentração, os níveis de leitura de imagens e das letras;
06. O livro como objeto estético: o formato e o tamanho do livro, as ilustrações e ou imagens, tipografias, título, capa, guardas, frontispício, quantidade de páginas, gramatura do papel, cores e etc.
07. Narrativa (do texto e da imagem): temática, o enredo, o gênero, o vocabulário, a morfologia, a formulação sintática, a variedade linguística e estética e as relações entre o texto e imagem;
08. Traduções: a existência de publicações de títulos em português em francês.

Já para pensar as atividades de criação pós-leitura, foram levados em apreciação os seguintes critérios:

01. A criança: nos seus aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos (comportamental);
02. A seleção de livros;
03. Que houvesse alguma relação direta com o livro escolhido em algum ou em vários aspectos, como: a técnica ou os materiais utilizados na ilustração ou os personagens ou algum detalhe da história possível de ser vivido na realidade do leitor;
04. A recordação do vocabulário em francês apresentado pelo livro;
05. Propensão a gerar ludicidade ou a entrar em fluxo;
06. Recursos materiais para as produções que fossem iguais para adultos e crianças;
07. O estímulo à autonomia e à alteridade;
08. O espaço físico;
09. O tempo, o cansaço e a concentração, levando em consideração o tempo da leitura e dos demais componentes da rotina;

Os aspectos desses critérios relacionados às crianças, quando as menciono, foram aprofundados na primeira fase da análise de dados da

observação-participante registrada em diário de bordo, valendo também para os critérios relatados nas proposições de atividades após a leitura.

A cada nova intervenção/mediação de leitura, eu realizava ajustes para melhorar as atividades ou até mesmo a leitura do livro. Isso aconteceu na segunda mediação, na qual não leio todas as frases escritas e concentro somente nas perguntas e nas respostas dos animais para a topeira.

Sobre o potencial de ludicidade do livro e da atividade, este foi mensurado pela minha experiência leitora e criativa, antes de ser analítica, pois para compartilhar um livro na mediação de leitura, o primeiro leitor a ser cativado deve ser o mediador (a) e eu testei todas as atividades, pensando na minha diversão também.

Os critérios em relação à narração e ao livro como objeto estético podem ser moderadamente percebidos nos planejamentos das mediações, onde secciono as informações.

4. CAPÍTULO IV: MATUTAÇÃO

De acordo com Faltis (1997) no estudo de caso interventivo, o método conta com a observação e a reflexão técnicas para e durante a coleta de dados. A análise compreende localizar as conexões entre o contexto e a particularidade do fenômeno de interesse, no meu caso as mediações de leitura no PIJ. Meu foco como pesquisadora deve ser o de se interessar sobre os efeitos que a intervenção teve nos ou com os participantes do caso em estudo e em entender as condições contextuais sobre as quais a intervenção acontece ou não.

Ainda sobre o contexto da coleta, Faltis (1997) menciona que pode acontecer dentro do cenário natural e ou pode envolver a obtenção de informações predeterminadas oralmente ou escritas, em uma ação que provoque uma resposta ou reação específica em algo ou alguém.

Os instrumentos e os meios de coleta de dados, nas situações de pesquisa entre educação e linguagem para propósitos naturais em contextos, é comum o uso de notas de campo, gravações de áudios e ou de vídeos para captura das interações e de outras informações, diferente para a elicitación de dados, que é mais comum o uso de entrevistas estruturadas, questionários semiabertos, protocolos verbais (*think-aloud protocols*), *stimulated recall* e diários interativos entre pesquisador e pesquisado.

Nesta pesquisa a análise está dividida em três partes ou fases correspondentes ao design do método do estudo de caso intervencionista. Na fase 1, partilho da categorização da coleta de dados realizadas pelas minhas observações participantes e pelo meu registro em diário de bordo. O objetivo foi o de conhecer as condições anteriores à minha proposta de intervenção e a localização dos elementos interferentes para a seleção de livros e planejamento das mediações de leitura.

Na fase 2, abro com a quadro expositivo dos tempos nas filmagens em relação aos três momentos da intervenção: acolhimento, leitura e atividade, para em seguida comentar e já partilhar da localização de condições contextuais que propiciaram ou não as mediações de leitura. Dou continuidade com a apresentação de duas descrições de filmagens, uma de cada turno, sobre a primeira intervenção.

Por fim, na fase 3, após a interrupção das intervenções, início as comparações e ou constatações em relação aos elementos selecionados para a sistematização da mediação: a colcha de retalhos, a canção inicial, o humor, a ludicidade e os livros. Encerro com a comparação entre os planejamentos e as intervenções.

4.1. Diário de bordo: antes da intervenção (fase 1)

A primeira parte do estudo de caso intervencionista constou com a observação participante e a coleta de dados por registro em diário de bordo, visando entender e descrever as condições e os sentidos que existiam antes da introdução da intervenção e a localização dos elementos interferentes para planejar as mediações de leitura.

Quarenta e três páginas foram escritas, organizadas, categorizadas e agrupadas em dois tópicos predominantemente identificados. A evidência dessas predominâncias aconteceu pela leitura detalhada do texto durante e após a vivência desse trabalho. Tratou-se do procedimento exploratório:

[...] aos quais podem corresponder técnicas ditas sistemáticas (e nomeadamente automáticas), permitem, a partir dos próprios textos, aprender as ligações entre as diferenças variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses. (BARDIN, 2016 p.129)

Em ambos os tópicos, para localizá-los e também os seus respectivos subtópicos, utilizei da operação de classificação de elementos por categorização com duas etapas: o inventário, que se trata de isolar os elementos e a classificação que é sobre repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização nas mensagens (BARDIN, 2016).

Nesse caso o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação por analogia e progressiva dos elementos. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação. E nesse caso, identifiquei as condições anteriores à minha proposta de intervenção e elementos interferentes para a seleção de livros e planejamento das mediações, organizadas em duas categorias predominantes: uma pertinente à realização da pesquisa e outra ao planejamento das mediações de leitura.

Sobre a pertinência da realização da pesquisa, localizei os elementos: minha inserção na comunidade escolar; construção dos vínculos de confiança com: a equipe administrativa, as professoras, os responsáveis pelas crianças e as crianças; conhecer a rotina do PIJ e as relações de poder e responsabilidade entre os diferentes membros da comunidade escolar; espaço de teste dos instrumentos para a coleta de dados; início e sistematização da escrita do diário de bordo;

Sobre a pertinência em relação ao planejamento das mediações de Leitura, eu as dividi em duas subcategorias:

01. Identificação das condições contextuais e dos indivíduos participantes da pesquisa;
02. Elementos interferentes na seleção dos títulos literários e no planejamento das cinco mediações de leitura;

Na primeira subcategoria temos aspectos comuns que interferem e inspiram a todas as mediações de leitura. São elas: identificação da rotina de acolhimento, das atividades e da organização física da sala de aula nos dois turnos; auto-observação sobre meu comportamento com as crianças; identificação das crianças no que diz respeito à psicomotricidade, emoções, brincades espontâneos e ou pedagógicos, relações anteriores com o livro literário e os efeitos à minha presença e à língua estrangeira.

Na segunda subcategoria, organizei os trechos do diário de bordo e os comentários reflexivos em relação aos seguintes elementos: parceria com a professora regente e a orientadora na seleção dos títulos e das especificidades de cada uma das cinco mediações propostas.

Considerando as etapas da análise, o diálogo entre elas e dá atenção a mediação de leitura, eu optei por partilhar das análises das duas últimas subcategorias e organizei começando com os trechos do diário de bordo, seguidas das minhas reflexões, invertendo essa ordem somente quando do relato das influências para o planejamento de cada uma das mediações.

01. Identificação das condições contextuais e dos indivíduos participantes da pesquisa

Identificação da rotina de acolhimento, das atividades e da organização física da sala de aula nos dois turnos

Da rotina de suas aulas, chegamos à conclusão que quintas-feiras pela manhã e pela tarde antes da hora do intervalo, após o acolhimento das crianças, será o melhor instante para a mediação de leitura em francês. Depois do recreio as crianças costumam chegar agitadas, sexta é dia de comemorar os aniversariantes do mês, segunda as crianças ainda estão entendendo que a semana começou e assim deliberamos. (Diário de Bordo, p. 02)

Combinei com a professora regente que estaria do início da aula até a hora do lanche, nos dois turnos. Essa será a priori minha rotina de presença: todas às quintas-feiras. (Diário de Bordo, p.05)

Garrafas de água na janela. Mochilas e lancheiras do lado direito da parede. Bancos organizados linearmente na parede debaixo da janela, distantes da mesa. Paredes decoradas com personagens e cenário da história “Chapeuzinho Vermelho” em material de E.V.A. de diversas cores. Alfabeto de centopeia e trem com vagões contendo diferentes animais para identificar dos números de um a dez. Um armário. Uma escrivaninha. Uma mesa de grande comprimento adaptada à altura das crianças. Placa na porta com a identificação da professora regente a quem pertence a turma. (Diário de Bordo, p. 05)

Hora de escovar os dentes! Hora de dizer “Au revoir”. Uma criança interveio perguntando se eu voltaria. Infância tem dessa generosidade de dar importância. (Diário de Bordo, p. 7)

No início do ano letivo, apresentei a mim, o meu projeto e minhas intenções de observação e intervenção, o que permitiu à professora regente me descrever a sistematização das atividades da semana e o padrão de comportamento das crianças para localizar e estabelecer, o melhor dia na semana e horário em potencial para virem a ser o momento da mediação de leitura em francês.

Assim, definimos o início da minha presença, como: ser mais uma adulta na sala, com uma fala desconhecida para a maioria, a língua francesa, com o compromisso de manter o respeito à adaptação e ao acolhimento às crianças no início do período letivo, que aos poucos vão se habituando ao ambiente escolar e as possibilidades que ele oferta e as suas significâncias.

Para, além disso, a observação atenta do ambiente físico e das regras de conduta, permitiram iniciar o planejamento da futura proposição de construção

do espaço de leitura literária em língua estrangeira e influenciaram as decisões sobre meu comportamento em relação ao como eu escolhi ocupar esse espaço e interagir com a professora regente, a assistente e as crianças.

Auto-observação sobre meu comportamento com as crianças

Minha postura na sala, de manhã e de tarde, foi de manter minha fala somente em francês e tentar definir meu lugar no mesmo em que estavam às crianças: sentei-me na mesma mesa, passei pelo mesmo ritual, levei minha lancheira, brinquei. (Diário de Bordo, p. 06)

No final me sentei com as crianças na espera para formar a fila em busca de escovarmos os dentes. Eu ter escova e pasta na mão foi ação simpática! *Au revoir!* (Diário de Bordo, p.09)

Hoje foram as crianças que perguntaram “Cadê seu lanche?” Porque eu estava na mesa com elas sem estar como elas. (Diário de Bordo, p. 31)

Dois momentos de diálogo mais marcantes aconteceram:

Um dos meninos me pediu ajuda para abrir o pacote de seu bolo e pelo uso do “*s’il te plaît*” e do “*merci*” o recordei do “por favor” e do “obrigado”. Além disso, ele se considerou inapto a abrir as embalagens de seu leite fermentado e eu resolvi incentivá-lo em francês!

Nessas horas você lembra que uma língua não é somente a gramática desta, mas todo o seu corpo, o contexto, interações que envolvem o uso de uma língua e você como instrumento.

Minha linguagem corporal: tom e velocidade de voz, expressões faciais e gestos, contam muito para a interação com as crianças. Cheguei, coloquei-me de joelhos e caminhei até a mesa onde as crianças estavam: brincavam com carrinhos, uma barbie e uma caixa registradora. (Diário de Bordo, p.38)

Retomando a já citada Pires (2008) onde li que entender a criança não se trata somente de escolher uma metodologia, mas de ser consciente sobre a postura com a criança, pois assim se sabe como as entendemos, minha decisão de sentar na mesma mesa, lanchar no mesmo horário e junto das crianças, guardar minha mochila no mesmo lugar destinado a elas, tem minha intenção consciente de tentar mudar hierarquias que não as considera sujeitos em perspectiva de equidade.

Somos exemplos constantes uns para os outros e para as infâncias somos mais ainda, somos os padrões de comportamento, de hábitos, porque seus

crivos de razão ainda estão em formação com mais limitações do que das idades adultas.

Então, ter escolhido estar mais próximo das crianças, nesse contexto que me permitiu frequência, me mostrou que para a nossa construção de vínculos de confiança essa atitude foi colaborativa, pensando eu, como adulta, professora e “ter” o “poder” de deliberar sobre a organização dos corpos e dos espaços. Também nas minhas proposições de interação em língua francesa, pois minha linguagem corporal para além da verbal se fez mais receptiva.

Identificação das crianças - *psicomotricidade*

A segunda atividade foi rasgar papéis. Nunca havia me dado conta de como isso é simples e de extrema importância. Mostrei como eu rasgava usando os dois polegares com delicadeza para uma criança que se esforçava enrugando a testa e fechando a arcada dentária com força. (Diário de Bordo, p.7)

A segunda atividade envolveu massinha, canudinho e macarrão. A massinha era a base que segura os canudinhos e esses serviam de estrutura para encaixar o macarrão penne. Não tinha “nada para eu fazer”, então fiquei curioso a interação de cada um deles. (Diário de Bordo, p.8)

Minha fala no diário de bordo, de nunca ter me dado conta de como uma ação simples, da perspectiva adulta, da ação de rasgar papéis ter relevância quando se dispõe a ofertar uma atividade para as crianças, tem relação com eu não ter tido uma formação profissional acadêmica que me ofertasse uma disciplina ou momento para se recordar sobre esse aspecto.

A atenção, o acompanhamento e o estímulo ao desenvolvimento da psicomotricidade é um elemento do cotidiano da educação infantil e que interfere diretamente na proposição de atividades, nas expectativas e objetivos estabelecidos como metas. Incluí oferecer e trabalhar com níveis de autonomia diferentes e a considerar o tempo de realização para cada atividade em relação à rotina escolar.

Dessa forma, passei a pensar as atividades após a leitura dos livros, em relação: ao tempo que nos foi reservado, à autonomia das crianças, à disponibilidade de materiais e recursos, às minhas expectativas sobre a experiência que queria ofertar a elas.

Identificação das crianças - Emoções

A professora regente usou do recurso de dar o papel de auxiliar a uma das crianças: solicita que uma delas entregue para as demais às lancheiras. (Diário de Bordo, p. 7)

Uma criança ficou amuada por não ter ganhado uma cor específica e chorou. Tentei consolar mostrando que eu também estava em condição diferente e exemplificando respirar para retomar a calma. A professora regente parou a atividade para acalmá-la, esclarecer e voltarmos a programação. (Diário de Bordo, p. 8)

Essa quinta-feira estava para uma “segunda-feira de volta às aulas”: muitas crianças chorosas e clamando pela presença familiar. Foi um longo feriado em virtude do carnaval. (Diário de Bordo, p. 18)

Nesta tarde minha interação verbal foi menor, mas a observação das crianças sendo crianças foi maior. Passei tempo considerável prestando atenção na linguagem não-verbal e nas falas entre elas, nas situações de “conflito” que criaram entre si e como as resolviam. (Diário de Bordo, p. 31)

Como um segundo exemplo de situação em que utilizo o francês “complexo”, também aconteceu de uma terceira criança, se emburrar por não ter a mesma cor que a de seus amigos em uma atividade. Eu tentei convencer o pequeno a lidar com aquela cor como uma vantagem, mas não o convenceu.

O terceiro exemplo foi em diálogo com uma quarta criança sobre o incômodo da etiqueta que há em sua blusa. Na minha fala sugeri que em casa ela pedisse à mãe para cortar com uma tesoura e perguntei se tal item estava incomodando em demasia. Ela me respondeu que não e que em sua casa tinha uma tesoura e que procuraria a mãe para ajudar a resolver tal incômodo. Eu imitei o gesto de corte de uma tesoura ao mencionar o objeto em francês.

Nestes tipos de situação em que intervenho em francês com um discurso mais complexo, me pergunto sobre os fatores que contribuem para o “entender” da criança com relação ao que falo. Certamente que minha expressão facial e corporal é um desses recursos intermediadores dessa comunicação. (Diário de Bordo, p. 32 e 33)

Duas crianças, um menino e uma menina, resolveram querer o mesmo triciclo, mesmo existindo um modelo “caminhão” esteticamente muito mais atraente para a infância dentro de mim, porém não tão potente em velocidade quanto o transporte disputado. A professora regente negociou com uma das crianças que após duas voltas, ele dividiria com a outra. O momento chegou e ele não quis sair e eu resolvi tentar dialogar com ele recordando o acordo com a professora. Funcionou. (Diário de Bordo, p. 32)

O ser humano na fase da primeira infância tem a manifestação de suas emoções com o corpo inteiro e normalmente de imediato. Chorar, empurrar, bater, emburrar, abraçar, pular, gritar e sorrir, são alguns dos verbos que usamos

nessa fase para sinalizar nossa humanidade. E desde que nascemos se inicia o aprender a “levar” a manifestação das emoções preponderantemente para o cognitivo, para a oralidade, a se diminuir a visibilidade no corpo e a identificar que elas podem e tem hora certa para serem expressas, de acordo com as regras sociais.

Quem trabalha com educação infantil está implicado impreterivelmente com as manifestações espontâneas das emoções e de sua regulação. Pela observação do cotidiano é que vislumbrei o desafio que é ser uma única professora com 15 alunos de 2 a 3 anos de idade ou com 20 crianças de 4 a 6 anos sem contar com uma assistente e ainda assim conduzir a realização de uma atividade e ter de intervir em uma briga entre duas crianças e ou acolher outra que chora por saudade dos pais, tudo ao mesmo tempo.

O que eu faria se duas crianças começassem a disputar um brinquedo? Se uma criança começasse a chorar por saudade dos familiares? Se algumas crianças resolvessem iniciar uma corrida na hora da mediação? Todos esses “se” aconteceram nas aulas e me fizeram direcionar meu olhar para aprender com a professora regente e a assistente, além de localizar em mim recursos possíveis de gerenciar essas situações, que fazem parte do cotidiano das infâncias.

Esse tempo de observação deixou claro para mim que eu precisaria pensar também nesse aspecto no planejamento das mediações de leitura e entendi que as parcerias com a professora regente e a assistente seriam um benefício e um privilégio, já que não é obrigatória por lei a assistência de outra profissional na regência com crianças dessa faixa-etária²⁶. E que suas presenças me beneficiariam a manter a língua francesa constante e que eu também teria que gerenciar até certo ponto as crianças e suas emoções durante as mediações.

Identificação das crianças – brincares espontâneos e ou pedagógicos

Sentados ao redor da mesa, a atividade inicial foi o brincar com utensílios de cozinha de brinquedo (de cor rosa e roxo) e massinha de

²⁶ O que verificar em relação à educação de sua criança se ela frequenta uma creche ou pré-escola. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dia-a-dia-do-seu-filho/educacao-infantil>>. Acesso em 19 dezembro 2018.

modelar (verde, rosa e laranja). Meninos e meninas, entravam em seus fluxos de ludicidade solitariamente, assumindo papéis diferentes, repetindo algumas frases: - “vou fazer um bolo para a senhora”, - “eu preciso desta faca” ...nenhuma delas interagiu com quem estava ao lado durante o brincar, somente nos empréstimos dos objetos. (Diário de Bordo, p. 06) (Momento de acolhimento)

Estavam mais agitadas: os meninos imitavam o barulho da sirene de uma ambulância, martelavam brincando de ser mecânicos e as colisões de seus pequenos carrinhos eram estrondosas. Moviam-se de lá para cá em movimento contínuo. (Diário de Bordo, p.08) (Momento de acolhimento)

Em dado momento, voltamos para a sala. Ela pediu para que eu ninasse um brinquedo, o dinossauro, me dizendo que ele era meu bebê. Cantei duas canções. E ela pediu para que eu as repetisse. Ela ao ninar o brinquedo que significou ser seu bebê, cantou uma canção de ninar em português. Enquanto eu cantava percebi que ela lia meus lábios e articulava uma fala muda para imitar o meu canto.

Canções cantadas: “Fais Dodo” et “Frère et Jacques”

*Fais dodo, Colas, mon p'tit frère,
fais dodo, t'auras du lolo.
Fais dodo, Colas, mon p'tit frère,
fais dodo, t'auras du lolo.
Maman est en haut, qui fait des gâteaux;
Papa est en bas, fait du chocolat.
Fais dodo, Colas, mon p'tit frère,
fais dodo, t'auras du lolo.*

*Frère Jacques,
Dormez-vous ?
Sonnez les matines !
Ding, daing, dong !*

Algumas identificações e essa é uma delas, não são possíveis de serem isoladas completamente de outras categorias apresentadas. O brincar também expõe a psicomotricidade e as emoções, por exemplo.

Nos trechos aqui apresentados a chamada de atenção está para a identificação de temas, hábitos e brincades que serviram de inspiração para seleção dos livros e das atividades das mediações. Se os livros tivessem ilustrações e ou imagens de cenas, objetos, cenários, personagens já conhecidos pelas crianças, poderia ser um fator favorável para identificação e assimilação da língua estrangeira.

Nos comentários sobre cada uma das mediações, eu aprofundo essas identificações e as escolhas literárias. Aqui, menciono os brinquedos identificados de maneira geral: utensílios de plástico de cozinha, massinha de modelar de cores sortidas, bonecas com aparência similar a bebês humanos,

bonecos de animais pré-históricos, carinhos de algumas profissões e ou genéricos. Já os brincares identificados, foram: preparação e o servir de refeições e receitas, imitação de sons de veículos ligados a profissões ou a circunstâncias de batida e ou concerto de carros e maternidade.

Relações anteriores com o livro literário

Fomos para a sala de aula e para minha alegria: ontem foi dia do livro! A professora emprestou para cada criança, com o compromisso de ler com seus familiares, alguns títulos na condição de os devolver no dia seguinte (hoje).

Excelente oportunidade para minha observação das crianças com relação à escuta de uma história e construção de narrativas. Tivemos ainda a grata surpresa de uma das crianças ter feito um desenho relacionado ao livro lido por ele e um livro de uma história de sua autoria (encantador ver as garatujas e a organização narrativa dele).

Eu fiquei atenta ao perceber suas linguagens não-verbais e admirada de ver a concentração e quietude deste grupo. Ficaram sentados por mais de uma hora sem esboçar inquietude. (Diário de Bordo, p. 35)

Mediante a manifestação de um menino falar em voz alta a palavra "livro!", ao ver a assistente manipular uma caixa cheia de livros, eu aproveitei para falar "*livre*" e entramos em ritmo alternado e sequencial na fala das palavras "livros" e "*les livres*". (Diário de Bordo, p.39)

Na sala de aula, os poucos livros literários, eram guardados em um armário e a manipulação desses e sua leitura, administrados pela professora regente e pela assistente durante a semana. Nos dias da semana que os observava, tive só uma ocasião de ver as crianças com os livros, que foi um dia depois de um empréstimo.

Foi um momento precioso para observar como as crianças manipulavam o objeto livro, como se organizavam coletivamente para falar sobre eles e sobre as histórias com os demais, além das diferenças de comportamento dos grupos matutino e vespertino. Essa apreciação influenciou na construção do momento de leitura, na decisão de usar um sinalizador do momento literário em língua francesa, no caso a colcha de retalhos, em optar por realizar a leitura fora da mesa e sentados no chão, sem necessariamente nos organizar em círculo e em explorar outros espaços, ora fora, ora dentro da sala de aula para a realização das atividades pós-leitura.

Efeitos à minha presença e à língua estrangeira

Sentei-me junto a elas, peguei minha massinha e enquanto brincávamos, algumas crianças interagiram comigo na troca de peças de brinquedos e repetiam algumas palavras como “merci” ou respondiam minhas perguntas balançando suas cabeças em movimentação de “sim” ou de “não” ou sinalizando com as mãos, positiva ou negativamente.

Eu modelei um objeto em formato espiral com a massinha de modelar, que uma das crianças identificou como um “caracol” e eu aproveitei para dizer “escargot”. Nós entramos em um brincar que envolveu mais três crianças e ficamos por um tempo em frenesi desse brincar de repetir as palavras, ao ponto, delas argumentarem entre si, se o objeto era um caracol ou um *escargot* e vice-versa. (Diário de Bordo, p.9)

Na hora do lanche: uma menina, que eu estava sentada ao lado, pediu para que eu falasse “brasileiro” e durante o episódio do caracol, essa mesma criança manifestou que eu estava falando italiano.

Tem uma menina de três anos, que dialoga comigo em uma “linguagem” que ela inventou. Essa criança é uma das que mais responde positivamente aos meus “estímulos”. É admirável. (Diário de Bordo, p. 09)

Senti vontade de “acalmar” nossos três jovens brincando:
*quem trabalha com criança precisa ser sagaz, flexível e inventor!

Criamos um brincar simples, inspirado na brincadeira francesa “1, 2, 3 *Soleil!*”. Há na sala um quadrado enorme desenhado no chão. Fizemos de uma das retas, nossa largada e nosso objetivo era ao ouvir “trois” (número 3) sair correndo até a outra parede e voltar. Durante esse percurso íamos contando os números em francês e a cada largada modificamos nossa maneira de locomoção.

Essa brincadeira ajudou às crianças a se concentrarem e ao mesmo tempo, silenciar o barulho estridente que estavam fazendo com os carrinhos. (Diário de Bordo, p.11)

Quando ele chegou, primeiro houve o momento de me localizar na memória e em seguida a notícia: - Minhas meias tem um cachorro! E eu: - *Il y a un chien!* (Latidos) (Sim! Eu sou ótima imitadora de latidos de um cão!)

Às próximas falas foram a sequência dele me dizendo que eram cachorros, eu “*chiens*”, até que eu me dei por vencida na tentativa de que ele percebesse que eram cachorros e *chiens* ao mesmo tempo e ele sair para brincar com outra criança. Um tipo de “resistência” sem agressividade ou imposição, mais como uma tentativa da criança de se empenhar em me fazer entender, desejar me “ensinar”.

Isso voltou a acontecer na hora do lanche, pois ele anunciou que havia trazido morangos e eu “*fraises*”. (Diário de Bordo, p. 32)

Durante as atividades de hoje, teve o momento de interação com uma menina, onde após ela apresentar as cores verde e amarela em sua flecha (objeto relacionado ao tema da aula hoje: dia do índio), eu aproveitei para repetir em francês, “*vert, jaune, vert*” e após o silêncio

e olhar de concatenação, ela virou para mim e disse *yellow* apontando para o amarelo e adicionou a pergunta: - "Você sabia que em inglês *yellow* (pausa), amarelo é *yellow*?" e eu repeti a ação, mas dessa vez dizendo que em francês é *jaune*: "*En français on dit jaune*". Temos um tico e teco descobrindo que o francês é "amigo" do inglês (Diário de Bordo, p.35).

Durante atividade com o falar dos números, as crianças mostraram com os seus dedos a numeração de um a oito e eu participei, porém com o costume francês:

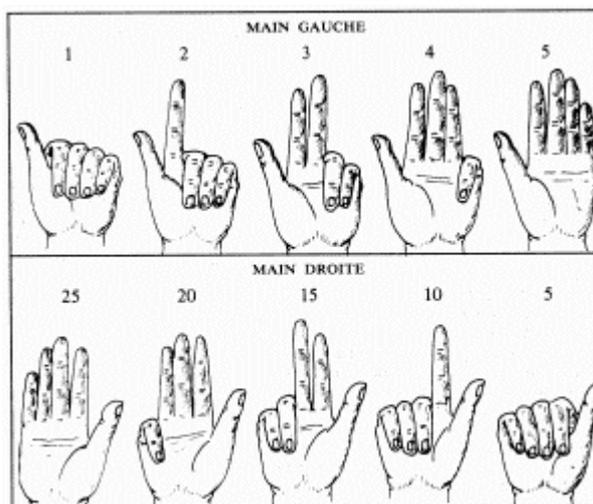


Figura 09 - Modo de contar os números com os dedos na França



Figura 10 - Modo de contar os números com os dedos no Brasil

Uma criança me lançou reprovação com a fala "não é assim" e outras duas crianças ficaram olhando com expressões de curiosidade e interrogação. (Foi engraçado). (Diário de Bordo, p.40)

Falar com as crianças em língua francesa desde o momento da observação e não somente nas mediações de leitura, teve os propósitos iniciais de que as crianças me associassem a língua estrangeira, já que eu seria e fui instrumento da oferta, a criação de laços de confiança, afetividade e respeito, porque a convivência pode gerar memórias que facilitam ou que embarrem a

construção da relação com o idioma e de institucionalizar lentamente o momento da mediação de leitura em língua estrangeira na rotina da sala.

Porém, para além das primeiras intenções, essa escolha proporcionou descobrir a reação das crianças, nos aspectos de acolhimento, de estranhamentos, de silêncios ou de investimento nas interações e se alguma criança tinha contato prévio com o idioma. Também serviu no estabelecer da hierarquia das nossas relações, para repercutir na mediação de leitura propiciando uma gestão do espaço, do tempo e dos comportamentos por mim.

Pelos trechos do diário de bordo em relação a esse recorte é possível verificar que consegui me fazer ser acolhida e inclusa na rotina e no cotidiano das crianças em virtude da maneira como as tratei, sendo identificada como adulta, autoridade, diferente da professora regente e da assistente, falante de outra forma de comunicação e ou de outra língua, porque teve quem identificasse que existia a diferença entre o português, o francês e o inglês.

A proficiência na língua estrangeira me deu liberdade de estar na realidade e me adaptar à espontaneidade de cada dia e às manifestações individuais, colaborando significativamente para o planejamento das mediações de leitura, para a construção de nosso vocabulário com recordações e memorizações espontâneas, que incluiu os números de 1 a 8, alguns animais, saber nos cumprimentar e nos saudar assertivamente com coerência de contexto de uso.

E reconheço que ser falante do idioma em bom nível, me abre esse espaço de interação espontânea, sem planejamento prévio. Mas essas intervenções, essa troca, não tira a importância do planejamento sobre outras atividades. Que será essencial para o uso do livro impresso e de outras ações literárias que vamos partilhar com as crianças. (Diário de Bordo, p.27)

É perceptível também que houve resistências, conflitos na comparação da escuta ou de costumes do francês com o português, que para algumas crianças era percebido pela dualidade de julgamento entre ser certo e ser errado, gerando em algumas a consequência de agir para me ensinar o “falar certo” ou “fazer certo”.

Teve igualmente aceitação sem conflito com o estranhamento que a língua diferente causou, servindo de estímulo para se ousar criar uma língua no

brincar de falar diferente e ou na vontade de encontrar em si a língua francesa que ouviam e ou transformar a mim em um “aplicativo” divertido de tradução.

Existiram muitas repetições espontâneas pelas crianças, de palavras pontuais e isoladas escutadas em francês e ou estimuladas pela repetição de circunstâncias cotidianas, como a hora do lanche, a chegada e a saída. Assim como, respostas em português contextualizadas e coerentes as minhas falas em francês, o que pressuponho ter sido mais inconsciente, do que o saber que se estava entendendo de maneira consciente. Tal progresso pode ser percebido pelas datas dos relatos do diário de bordo, acontecendo ao longo da convivência e da minha linguagem corporal que acompanhou a verbal, ampliando a sensibilidade das crianças aos diálogos e interações propostas por mim.

Essas situações de interação “naturais” no sentido de espontaneidade, tanto em relação a mim quanto às crianças, sem obrigação de demandar repetição ou de nos dar uma resposta imediata, me dão a percepção de estar criando uma conexão entre as crianças e o francês, me tendo como instrumento dessa descoberta. (Diário de Bordo, p.26)

Assim, inventamos eu e as crianças, brincades, descobri que eu conseguia ser entendida pelas crianças na maioria das tentativas de amenizar algumas discussões ou resolução de incômodos e que algumas canções, a depender do ritmo, da melodia, poderiam sintonizar o grupo e acalmar. Uma das canções que mais cantei foi a que selecionei para ser parte do ritual da mediação de leitura, usufruindo da familiarização dessa canção, acontecida durante esse período de observação.

A primeira atividade serviu também com eficácia no aguardar a chegada do grupo, para em seguida, cantarmos sentados na mesa:

“Bom dia professora como vai
Bom dia professora como vai
Faremos o possível para sermos bons amigos
Bom dia professora como vai”

Canção parecida com uma das que usava em francês:

*“Bonjour mes amis, comment ça va?
Bonjour mes amis, comment ça va?
Ça va bien, ça va mal, ça va comme ci comme ça,
Bonjour mes amis, comment ça va?”*

Tal canção é usada também para que as crianças lembrem dos nomes uma das outras. (Diário de Bordo, p. 06)

Já fazem duas aulas que antes do lanche, quando a professora regente tem que acompanhar alguma criança ao banheiro ou providenciar água, que diante a dispersão das crianças, eu canto com elas, para as manter unidas e calmas até que a professora volte. Tenho usado a mesma canção com coreografia: "*Bonjour les amis! Comment ça va?*".

Elas cantam a melodia e já sabem falar algumas palavras. Como elas aprendem rápido! (Isso me encanta e me surpreende todas as quintas!) Mas hoje, após a hora do lanche, guardando as lancheiras, chamei uma das crianças para ajudá-la a fechar sua lancheira e ela, com naturalidade e com uma ótima pronúncia falou: "*Comment ça va?*" (Diário de Bordo, p.17)

Curiosidade das duas turmas: as crianças já memorizaram a música "*Bonjour les amis comment ça va?*" Na maioria das vezes que a sala fica somente comigo, quando rapidamente a professora precisa ir buscar algo ou acompanhar alguma criança no banheiro eu aproveito para cantar com elas. E é lindo as ver respondendo em francês. Quando começar a prática da mediação, que não tarda, vou incluir a música na dinâmica da mediação. (Diário de Bordo, p.21)

02. Elementos interferentes na seleção dos títulos literários e no planejamento das cinco mediações de leitura

Parceria com a professora regente e a orientação na seleção de títulos

Revi minhas escolhas literárias em virtude da fala da minha orientadora. Conversamos sobre o uso de livros temáticos e sobre um deles, que elegi com um personagem familiar para ser objeto da narrativa. E tomei a decisão de não utilizar mais o livro "*Mon Papa*" de Anthony Browne.

É preciso que eu esteja mais sensível e ponderada sobre os temas literários, porque há uma criança na sala em que observo que não tem a presença paterna e isso poderia ter gerado um resultado desastroso, porque desconheço a família da criança e anteriores manifestações de sua subjetividade com relação ao tema.

Isso não quer dizer que não se possa trabalhar esse tipo de livro em sala de aula ou outros temas, mas demanda de uma atenção muito maior no pensar das abordagens, da frequência, entre outros aspectos.

Optamos como primeiro livro "*De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*" do autor Werner Holzwarth, que em português foi traduzido para "*Da Pequena Toupeira que Queria Saber Quem Tinha Feito Cocô na Cabeça Dela*" publicado pela Companhia Das Letrinhas. (Diário de Bordo, p. 25)

Falamos também sobre o nível de atenção de cada turma, o espaço que melhor pode acolher a atividade, se dentro da sala ou fora, e partilhei do que planejei para que ela avaliasse também. Ela sugeriu algumas atividades que as crianças gostam e com a participação do

olhar dela, da orientação e em breve das crianças, certamente vamos nos achar! (Diário de Bordo, p. 28 e 29)

Esse tipo de pesquisa, estudo de caso intervencionista, ganhou mais credibilidade para mim, quando eu considerei a experiência e a vivência que me antecedia, não só levando em consideração o curto, mas significativo, espaço e tempo que tive na observação participativa.

Incluo também as avaliações da orientação, pensando que em ambientes escolares formais ou informais, se qualifica melhor a seleção de livros literários e o planejamento das aulas interdisciplinares, quando se usa do crivo de um grupo, que representa a diversidade escolar.

Como já mencionado aqui, meu tempo de observação não me dá todos os dados das histórias de vida das crianças e contar com a professora regente e a orientação foi essencial para realizarmos uma escolha mais assertiva tanto dos livros quanto das atividades pós-leitura.

Influências para o planejamento da primeira mediação

A solicitação de uma criança para que eu animasse um fantoche, foi lembrança que surgiu ao ler o livro “*C’est qui le chef?*”, que tem na sua narrativa visual o brincar de fantoches por um bebê. Sincronia que me foi incentivo para o planejamento da atividade após a leitura, na proposição da fabricação de um fantoche de mão.

Uma menina em um outro momento, pediu para que eu animasse um animal em fantoche para brincar com ela. Mantive o francês. (Diário de Bordo, p.11)

No planejamento da proposição de atividade para a primeira leitura, em virtude da observação da psicomotricidade das crianças em várias situações, foi que optei por levar um modelo de fantoche que fosse para mão e não para os dedos como no livro.

O acolhimento em sala de aula já havia começado. Crianças ao redor da mesa brincando com massinhas, carrinhos e utensílios de cozinha. (Diário de Bordo, p.9).

Os personagens também foram fator de seleção para esse título, pois por várias vezes uma das meninas me incluiu no brincar com bebês e existiram situações em que alguns dos animais da história fizeram parte das nossas interações.

Uma menina que estava brincando também com os quebra-cabeças e determinada a montar a imagem de um “elefante”, que na verdade era um hipopótamo, me soou como oportunidade de conversar, em que tentei mostrar para ela, pela utilização da imagem completa do quebra-cabeça na caixa, que se tratava de outro animal. Tivemos um pouco de embate entre eu dizer “*hippopotame*” e ela “elefante”, mas após mostrar a imagem dos dois na caixa do brinquedo, ela cedeu a conclusão de reconhecer o hipopótamo e o “*hippopotame*”. (Me rio.) (Diário de Bordo, p. 24)

Nesse momento, ela me dá a informação de que na sala tinha um jacaré e que eu deveria cantar mais baixo porque senão ele poderia acordar e nos morder. Então, cantei mais baixinho mantendo a coreografia e ela reagiu imitando meus gestos e lendo meus lábios. (Diário de Bordo, p. 27)

Influências para o planejamento da segunda mediação

A observação das crianças no brincar ou no explorar a massinha e tintas, me foi percepção para a escolha desse livro e a oferta de experienciar a argila.

A segunda atividade envolveu massinha, canudinho e macarrão. A massinha era a base que segura os canudinhos e esses serviam de estrutura para encaixar o macarrão penne. (Diário de Bordo, p.08)

Durante a seleção de livros, não sabia que o mesmo título em português já era livro conhecido das crianças dos momentos literários em língua materna no PIJ, informação que me foi dada a saber no momento consultivo e de avaliação das minhas proposições de mediação com a professora regente. Achei que valia experienciar para ver as reações das crianças.

Mostrei para a professora regente o livro que selecionei para planejar minha primeira ação: “La Petite Taupe que voulait savoir qui avait fait sur sa tête” e para minha alegria, eles têm esse título em português. Esse é um recurso que pode auxiliar ou não: as crianças podem reconhecer as imagens e o ritmo da narrativa ou já podem ter vícios de leitura deste título. Somente vamos descobrir na ação! (Diário de Bordo, p.27 e 28)

Influências para o planejamento da terceira mediação

Na seleção de livros, ter identificado o título em francês correspondente à mesma personagem de publicações em português foi um fator que considerei favorável para assimilações e ou conexões possíveis, além de usufruir da escolha literária da criança. A personagem Mimi em francês é a Ninoca no português do Brasil.

Em seguida, um menino estava brincando de descobrir um livro “Ninoca vai nadar” e eu e uma menina passamos a estar com ele na leitura do livro. Fiz muitas interferências verbais em francês. Ao passar das páginas, em alguns momentos, eles repetiam as palavras ouvidas, como “*une botte*” (uma bota) e respondiam com gestos afirmativos e ou negativos minhas perguntas “*Est-ce qu'il y a une piscine?*”.

No fim do livro têm uma página com um armário e todas as peças de roupa que a personagem Ninoca apresenta na história. Resolvi contar as peças, apontando com um dos meus dedos o número que pronunciava (un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept et huit.), sobre a respectiva peça que contava. Ao fim, o menino repetiu um belo “*huit*”, correspondente ao número 8 em português. (Diário de Bordo, p.26)

Essa atividade me influenciou a localizar livros de formatos quadrados e quando possível com diferentes texturas. Em virtude também, de cada página desse livro ser de uma cor diferente e cores é assunto recorrente nas práticas pedagógicas com a primeira infância, também veio a calhar.

Após a conquista de vários picotes, a professora mostrou papel azul A4 com um quadrado verde no centro. Solicitou a atenção para a forma geométrica e a cor verde. Em seguida instruiu colar os picotes de papel dentro do quadrado. (Diário de Bordo, p.06)

Houve uma atividade na sala que envolvia criar um rosto com peças já distribuídas. Eu optei por interagir com uma das crianças e em vez de seguir o comando da atividade, eu a convidei a desenhar comigo um rosto. Tal circunstância me inspirou a utilizar o desenhar ao vivo para a personagem do livro no início da terceira mediação. Inspirou também ações para a quarta mediação na proposição da atividade após a leitura e o pensar a proposição do desenhar os personagens fantoches na primeira mediação sem que eu entregasse formas pré-estabelecidas, nesse caso recortadas, para as crianças.

As duas atividades de hoje foram continuidade de ações iniciadas em outras aulas: triângulos para compreender o que é dentro e fora. E partes do rosto para compor um.

Interagi muito na atividade de compor uma face com uma menina que estava sem papel (não questionei o porquê). Desenhamos juntas com resquícios de papel e identificamos as partes do rosto em português (fala somente dela) e em francês (minha fala). (Diário de Bordo, p.12)

Outra interferência que aconteceu na minha decisão, pela observação da psicomotricidade das crianças e das atividades pedagógicas, foi o de pensar uma atividade que não precisasse usar a cola, eis porque opto por uma dobradura simples, que fosse possível de ser percebida e reproduzida em casa sem instruções prévias por crianças maiores e ou adultos familiares, sempre pensando também na gestão do tempo que tínhamos na sala de aula.

Influências para o planejamento da quarta mediação

Em virtude de ter criado o brincar com a numeração de 1 até 3 com algumas crianças, localizei livro que utilizava essa numeração, sendo mais uma oportunidade de uso contextual desse vocabulário.

Os meninos já internalizaram que toda vez que eu falo “Un, deux, trois” devemos nos posicionar para iniciar corrida com o corpo ou com os brinquedos. E eles repetem minha fala! (Vamos aprender os números rapidinho!) (Diário de Bordo, p.15)

A maneira que uma das crianças me convidava a interagir com ela, na dinâmica de me mostrar objetos e pedir para que lhe dissesse como eu os chamava em francês, me serviu de inspiração para criar o momento de apresentação dos personagens dessa quarta mediação, onde utilizei os personagens soltos.

Na tarde de hoje tive uma interação inesperada! Um dos meninos resolveu me perguntar todos os correspondentes de identificação das cores das massinhas com que brincava e das forminhas em formatos de animais! Foi curiosíssimo! Ele repetia continuamente: - “E esse?” E a sensação ou realidade, foi a inversão do suposto papel de quem ensina e de quem aprende: ele me mostrava/ensinava o nome em português!

Outra criança observava o brincar entre mim e o garotinho e decidiu participar conosco também, criando seu espaço entre nós: buscou outros objetos na mesa para descobrirmos diferentes jeitos de identifica-los: coelho – *lapin*, foi o mais repetido. (Diário de Bordo, p.20)

Esse livro também foi oportuno, para recordar dois momentos de interação com palavras, nomes genéricos de dois animais: gato e pato, onde um é personagem principal da narrativa e o outro é objeto de interação dos personagens.

Um segundo menino, interagiu conosco e por acaso estava com uma forminha no formato de um **pato**. Apontei com o dedo para o objeto e repeti a palavra “*canard*” e imitei um som referencial “*Quen Quen*”. Às crianças, além de sorrir desse estranhamento linguístico, mantiveram o discurso de me explicar que seria um barco e não um pato a ser modelado em massinha. A resolução veio quando, além da palavra “*bateau*”, eu acrescentei o gestual: utilizei minha mão direita para recriar o movimento referencial às ondas do mar. (Diário de Bordo, p. 22 e 23)

Uma menina foi a primeira a interagir comigo hoje, mostrando um carro com mecanismo de ir e vir com a aparência de um gato. Além do costumeiro “*Bonjour! Ça va?*” a palavra *chaton* que significa filhote de gato, foi dita por mim várias vezes pela manhã e em virtude desse brinquedo ter sido a companhia escolhida por ela durante o tempo em que estive junto à turma. (Diário de Bordo, p. 26)

Influências para o planejamento da quinta mediação

Baseada na observação do brincar das crianças, quando levei as caixas para propor brincarmos, eu alterei algumas para serem vistas como automóveis e possíveis habitações.

Crianças ao redor da mesa brincando com massinhas, carrinhos e utensílios de cozinha. (Diário de Bordo, p. 09)

Dessa observação, para além das caixas na atividade após a leitura, optei por disponibilizar lençóis e pregadores para dar margem a se brincar de casinha.

Acompanhei o brincar imaginário da pequena, que envolveu fazer de um tapete a cama, de uma grande peça de plástico de jogo de encaixe, um travesseiro e de um tecido que guarda os brinquedos, um cobertor, esta última sugestão feita por mim. (Diário de Bordo, p. 39)

Ver o comportamento das turmas em ter aulas fora da sala, me encorajou também a ver esse espaço como possível recurso e na quinta mediação levei a atividade após a leitura para acontecer fora da sala.

Dia atípico. Tivemos aula do lado de fora. O tempo estava agradável e a atividade foi a de costume: brincar de cozinhar com utensílios de plástico e massinhas. (Diário de Bordo, p.20)

4.2. As filmagens: da intervenção (fase 2)

Essa segunda etapa, se trata das intervenções ou mediações de leitura. Elas foram filmadas com uma câmera da marca Samsung S760, contabilizando cinco filmagens no turno matutino e seis no vespertino.

A organização deste tópico é iniciada pela organização do tempo das gravações em relação às três etapas de planejamento da mediação de leitura: acolhimento, leitura e atividade, que possibilitará comparar alguns dados em relação aos planejamentos e às intervenções.

Em seguida, partilho somente da descrição em texto das filmagens da primeira mediação nos dois turnos com algumas capturas de tela para que você saiba como meu olhar processou as informações gravadas. E nas capturas de tela, todas as faces das crianças, da professora regente e da assistente foram desfocadas para dificultar o reconhecimento.

Sobre as demais filmagens, em virtude do tempo e do espaço da dissertação, optei junto à orientação, por não incluir todas as descrições, uma vez que elas são longas e geram muitas páginas, não sendo imprescindíveis para que eu consiga comunicar os objetivos das análises.

4.2.1 Percepção do tempo das intervenções

Quadro 02 - Dados do tempo das Intervenções (mediações) no período matutino

Mediação	I	II	III	IV	V
Tempo de gravação	26 min. 25s	13 min. 28s	8 min. 49s	26 min. 51s	27 min. 7s
Tempo de acolhimento	2 min. 29s	1 min. 16s	Não Gravado	1 min. 5s	4 min. 36s
Tempo de leitura	7min.	11 Min. 02s	Não gravado	11 min. 7s	8 min.. 6s
Tempo de atividade	16min. 48s	Não gravado	8 min. 49s	14 min. 39s	14 min. 25s
Quantidade de crianças	8	10	9	8	6
Presença de adultos	3	3	3	3	3

Quadro 03 - Dados do tempo das Intervenções (mediações) no período vespertino

Mediações	I	II	III	IV	V	VI
Tempo de gravação	21 min. 31 s	26 min. 52 s	27 min. 16 s	26 min. 56s	26 min. 17s	13 min. 40s
Tempo de acolhimento	2 min. 17 s	02 min. 28 s	02 min. 12s	06 min. 38s	6 min. 20s	02 min. 52s
Tempo de leitura	06 min. 23 s	11 min. 13 s	11 min. 21 s	11 min. 9s	Incompleta	11 min. 9s
Tempo de atividade	12 min. 91 s	13 min. 11 s	13 min. 27s	9 min. 9s	Não realizada	Não gravado
Quantidade de crianças	11	12	10	12	10	9
Presença de adultos	3	3	2	3	3	3

Em relação ao tempo de gravação, manteve a câmara ligada somente no momento da intervenção e até o momento em que a atividade após a leitura já

estivesse em vias de finalizar e não finalizada, necessariamente, para agilizar a desmontagem da minha ocupação.

Existiram três momentos no período da manhã que não filmei toda a intervenção em virtude de problemas técnicos e no período da tarde não filmei a atividade da quinta intervenção porque não aconteceu e na segunda tentativa dessa intervenção, no espaço que escolhi realizar a atividade pós-leitura, não havia lugar adequado para deixar a câmera e em vez de ficar com ela na mão, preferi estar com as crianças na atividade.

Sobre o tempo de acolhimento, no período da manhã visualizamos mais variações, indo de 1 minuto a 4 minutos. Já no período da tarde a frequência de dois minutos em média de duração é preponderante e por duas intervenções é que se contabilizam seis minutos.

Os fatores que identifiquei dessas diferenças tem relação com meu uso do recurso humor, pois quando percebia que as crianças estavam rindo e gargalhando, optava por explorar mais dessa reação e perdurá-la. O uso de outras canções para acalmar as crianças, para além da que escolhi para marcar o início do encontro, foi também razão de aumentar o tempo de acolhimento, especificamente no período da tarde. Nesse caso cantei "*Frère Jacques*", melodia conhecida em português pela canção "Os Dedinhos" da cantora brasileira e apresentadora Eliana, na segunda e na quarta mediação e "*Sur le pont d'Avignon*", sem versão no português, na quinta intervenção.

Outros aspectos são a quantidade de crianças e o comportamento do grupo. De maneira geral, pela manhã a quantidade é menor, portanto, o meu cantar para mencionar o nome de cada criança era mais curto e eles eram mais calmos comparado com o grupo da tarde, que tinha mais crianças que se expressavam externamente e de maneira espontânea o que estavam sentindo com as ações do correr, girar, monólogos em voz alta ou baixa, imitação de barulhos do cotidiano ao brincar e conflitos e disputas entre eles, fosse por lugar, por atenção ou por circunstância de brincar e ainda estar-se descobrindo o potencial de força que se tem e como usá-la.

Sobre o tempo de leitura, apesar da diversidade de textos entre curtos e longos, manteve-se um padrão pela manhã e pela tarde, que vai de 7 a 11 minutos. Esse tempo inclui a apresentação anterior ou posterior à leitura do livro, na maioria das intervenções, de elementos relacionados à história e à produção

proposta da atividade para após a leitura. Aqui já é possível perceber que nos dias que usei mais do tempo para o acolhimento, o tempo para a atividade ficou menor. Isso indica a necessidade de se pensar no planejamento sobre provável flexibilização dos tempos das etapas, no que diz respeito à receptividade real do grupo.

Em tempo da atividade, as filmagens não vão necessariamente até o fim delas, o que incluiria gravar o recolher dos itens utilizados e o guardar da colcha de retalhos. Em tempo filmado então, temos pela manhã a primeira intervenção como a mais demorada, com 16 minutos, o que relaciono a produção das coroas que concentrou em mim, ao contrário do que eu esperava, o desenho, o recorte e a recepção de um pedaço de fita crepe. Essa intervenção alterou meus planejamentos seguintes em relação à escolha de atividades que deixassem as experiências mais na manipulação e criação das crianças do que na parceria criativa comigo.

No que diz respeito à presença de adultos, o número indica a minha presença, a da professora regente, da assistente e eventualmente da acompanhante de uma criança com necessidades especiais, que não participa da pesquisa. Pontualmente, tivemos um dia a presença da orientação gravando uma das intervenções do lado de fora da sala, pela janela. Tal informação me mostrou ser relevante para se pensar o nível de controle do comportamento das crianças, a quantidade de pessoas em relação ao espaço, pois caso seja pequeno ou sem janelas pode colaborar para sensação ou real abafamento. No nosso caso, a sala é bem arejada e espaçosa e as crianças conheciam as quatro adultas.

4.2.2. Descrição das filmagens da primeira intervenção nos dois turnos

As duas descrições das filmagens iniciam pelos dados relacionados ao tempo e suas divisões nos três momentos do planejamento. Dados que foram organizados e comentados na seção 3.2.1, anterior a esta. Em seguida descrevo as ações, tentando ao máximo não emitir opinião ou reflexão sobre elas, deixando esses comentários para a fase 3 desta análise.

Indico o minuto da ação no que se refere a filmagem, ora no início da descrição da ação, ora no fim. Capturas de tela foram adicionadas para melhor

visualizar e entender as descrições textuais, já que ainda não nos é permitido usar da própria filmagem como anexo deste tipo de trabalho.

MEDIAÇÃO DE LEITURA I

Período da manhã

Tempo de gravação: 26 minutos e 25 segundos

Tempo de acolhimento: 2 minutos e 29 segundos

Tempo de leitura: 7 minutos

Tempo de atividade: 16 minutos e 48 segundos

Quantidade de crianças: oito

Presença de adultos: alternância entre a presença da professora regente e da assistente e a partir do minuto 16min42, da acompanhante de uma criança com necessidades especiais que não participa da pesquisa.

Gravação:

Uso da colcha de retalhos estirada no chão.

Posiciono e ligo a câmera.

Eu saúdo a câmera na frente das crianças;

Algumas crianças começam a se aproximar da colcha, porém as que sentam, o fazem ao redor;

Eu sento e as convido a sentarem dentro da colcha de retalhos.

Eu aguardo todas as crianças estarem sentadas para começarmos;

Eu não as organizo em círculo, mas peço para algumas se posicionarem de determinada maneira pensando na visualização das ilustrações;

Comunico que a primeira ação que vamos realizar é cantar juntos.

Quando começo a canção é que ganho a atenção plena das crianças;

Canto cada verso da canção com um gesto coreografado;

Faço contato visual com as crianças nos 180° que elas formam sentadas;

Nas próximas quatro repetições da canção, eu incluo o nome de cada uma das crianças na saudação e as toco sutilmente em suas cabeças ou ombros ou bochechas quando pronuncio os seus nomes;

A reação das crianças é de rir ou de sorrir, uma se sacode;

É possível perceber expectativa por ouvir o próprio nome ser chamado. A maioria me imita nos gestos e na coreografia;

Ninguém canta a canção verbalmente;

Durante a condução do meu canto, eu mudo de velocidade e de tom;
Ao finalizar a canção ainda me detenho a brincar com os três estados de humor da canção.
Abaixo meu tom de voz, olho nos olhos das crianças, peço atenção e comunico que vamos ouvir uma história.
As crianças se aquietam ao meu pedido de atenção verbal e de espera gestual para pegar um objeto;
Saio da colcha de retalhos caminhando de joelhos, para pegar em cima da mesa da professora, que está perto de nós e onde está à câmera, o livro.
Pergunto às crianças se elas sabem que objeto eu tenho em minhas mãos.
Uma criança se manifesta rindo, mas nenhuma delas me responde verbalmente o que pergunto.
Direciono a atenção das crianças com o meu dedo indicador para a capa do livro e os convido a contar comigo quantos personagens temos. (02min58)
Um dos meninos, à medida que eu falo os números e aponto um respectivo personagem, fala o nome de cada animal em português que reconhece.
Uma das meninas balbucia algum som após me ouvir proferir os números de 1 a 4. As demais crianças acompanham com os olhares atentos meu movimento na capa. Ao finalizar a contagem dos personagens, eu comunico que vamos ouvir o nome dos quatro animais em francês. Volto a apontar pausadamente com o meu dedo cada animal que menciono e convido dessa vez as crianças a repetirem o que falo, direcionando e balançando meu dedo indicador para elas.
Duas crianças me acompanham na repetição do primeiro animal (o tigre), no segundo não há falas (a girafa), no terceiro, três crianças falam em alto e bom som a palavra “elefante” em português e eu digo que é bem parecido em francês e mostro a diferença pronunciando no francês. Antes de mencionar o último animal, um dos meninos se aproxima e toca a capa do livro com seu dedo indicador, mostrando o “jacaré”. Eu respondo com o balançar negativo do meu dedo e falo o nome em francês pausadamente e uma das meninas repete, ao mesmo tempo em que outra menina me diz que quer ir sentar à mesa. Eu a peço para esperar um pouco com uma fala e um gesto, que após a leitura vamos para a mesa. Ela aceita.

Outra menina verbaliza que os personagens “parecem ser maus” e eu retomo a fala da canção que cantamos “*Ça va mal?*” e o gesto com o polegar para baixo, na tentativa de uma possível associação. Ela me responde afirmativamente com a cabeça e eu digo que não sei, mas que vamos descobrir na leitura. Uma das meninas muda de lugar e se aproxima do meu lado esquerdo.

Captura de tela 07 - Mediação de Leitura I (03min25)



Início a leitura com o título. Aproveito para fazer uma pergunta e repito o nome dos animais em tom de interrogação: Quem é o chefe? Será a girafa? Será o elefante? Incluo o gesto de continência também, referente à chefia. Viro a página.

As crianças mantem a observação e o silêncio.

Quando leio a frase “il y a une gira...” as crianças tentam terminar em português e outras em francês, acompanhando minha fala, que está em velocidade lenta. Uma menina fala algo (não consigo escutar na gravação) e eu lhe dou atenção, somente confirmando que a escutei e volto para o livro. (4min16)

Na segunda página, ainda sobre a girafa, quando menciono sua característica de ser grande, com um gesto, duas crianças imitam-me e uma menina conversa sozinha.

Um menino chacoalha seu corpo enquanto lemos a história.

Antes de passar a página chamo a atenção para a indicação do próximo animal que virá. Pergunto às crianças quem será que vai aparecer e três delas começam a dizer o nome do animal em tempos diferentes.

Nessa inicial passagem de páginas, a menina que está ao meu lado esquerdo, fica de joelhos, inicia um falar baixinho e ao passar efetivo da página, ela pergunta por que o elefante está usando uma coroa. (4min47) Eu lhe dou atenção e lhe digo essa ser uma boa questão. Ela insiste na pergunta e eu lhe respondo que a coroa nos indica quem é o chefe nessa leitura e retomo o título do livro verbalmente (5min4).

Peço para as crianças esperarem com comando de voz e gesto com a mão que está livre, enquanto a outra segura o livro com as páginas abertas para o campo de visão das crianças, para continuarmos a leitura e descobriremos os outros elementos da história. (05min06)

Continuo a leitura com a estratégia de usar um gesto para indicar a característica do animal a que me refiro e a mesma pergunta de curiosidade sobre o animal que virá. Nesse caso falo sobre o elefante e a característica de forte, usando o gesto de levantar o braço como um halterofilista. Em seguida, aponto para a ilustração que nos indica o próximo animal a aparecer ao passar da página. Ao perguntar às crianças se elas sabem quem vai chegar, elas me respondem em português que será o crocodilo.

Durante esse momento da leitura, uma das meninas muda de posição, senta-se de costas para mim, deita o tronco no chão, depois volta a sentar-se, retira seu casaco e retorna a olhar o livro. (05min22)

Para ler as falas do crocodilo, opto por fazer uma voz mais anasalada e com uma risada estridente. Algumas crianças esboçam sorrisos como reação.

A mesma menina, que reparou a primeira mudança da coroa, agora verbaliza que é o crocodilo que está com ela. Um menino em seguida, sai de seu lugar para encostar na ilustração do livro que indica o tigre, para dizer para nós repararmos na onça.

A característica do crocodilo no livro é ser feroz. Mudo outra vez de voz para enfatizar a ferocidade e lanço meu corpo para frente. Dois meninos reagem caindo para traz e rindo.

Pergunto para as crianças quem será que vai chegar, quais dos animais falta para chegar, apontando para o indício do tigre na ilustração. A menina ao meu

lado esquerdo responde “o gatinho” e eu imito o miado de um gato, um menino também, mas volto a atenção das crianças para olharmos de novo a capa do livro e aponto para o tigre e lhes pergunto como é o nome daquele animal.

Ao mesmo tempo, as duas meninas sentadas ao meu lado direito se abraçam e se balançam.

Um dos meninos nos diz que se parece com uma onça e depois de me ouvir dizer que é o tigre, ele fala em alto e bom som que é um tigre. (06min13) Uma menina se levanta de seu lugar e se aproxima do livro para ver mais de perto a ilustração.

Captura de tela 08 - Mediação de Leitura I (06min13)



Eu mantenho o uso de voz diferente para cada personagem e repito a frase “quem vai chegar quem vai chegar” e algumas crianças começam a se agitar, até que uma delas fala, o tigre, se lança para trás, grita e outras o acompanham nessas duas ações. As outras sorriem ou riem.

Uma menina verbaliza que o rabo do tigre parece uma minhoca e eu acato o comentário pelo contato visual e pelo uso de uma expressão de afirmação “Ah! *Oui!*”.

Metade da turma ainda permanece deitada no chão ouvindo a leitura.

Menciono a característica de rapidez do tigre balançando bem rápido o livro e falando com rapidez também. Faço cosquinhas em uma das crianças ao meu lado para enfatizar a característica de rapidez. Convoco as crianças a sentarem de novo com a fala e com gesto de chamá-los com a mão.

Agora com todos os personagens na ilustração, retomo a mesma fala da capa: conto um por um, de um a quatro, apontando com meu dedo a cada contagem o que estou contando. Durante a leitura da fala dos quatro personagens, onde

simulo com a voz a discussão entre eles, percebo que as crianças se movimentam também.

Uma criança me imita no gesto de levantar a mão para o alto em sinal de reivindicação, as outras se aproximam para ver o livro mais de perto (6min53) e eu aproveito para incluir as crianças, dentro da dinâmica do texto onde cada um dos animais reivindica ser o chefe, apontando para cada uma lhes dizendo “você não é o chefe”.

Um menino se manifesta verbalmente concluindo que todos estão brigando pela coroa. Eu confirmo verbalmente e busco uma pequena coroa que fiz com papel laminado, pensada para atividade após a leitura, para colar em minha testa e reforçar a compreensão da frase integrante do texto “sou eu o chefe” e a relação da chefia com a coroa.

A próxima página apresenta os personagens disputando entre si a coroa com mordidas e choros. Um dos meninos se aproxima do livro, aponta com seu dedo indicador cada um dos animais à medida que os toca e descreve ações que vê. Eu pergunto para as crianças sobre a coroa e como tenho uma em minha testa, mostro onde é que ela foi parar (fora do livro). Mas o mesmo menino da ação anterior, não se deixa enganar e pergunta sobre a localização da coroa, porque já não está mais na ilustração. Ele repete a pergunta e eu repito que ela está na minha testa, mas ele não se convence. Ele reconhece que são coroas diferentes. Uma menina me olha e diz: - É uma coroa.

Passo a penúltima página e pergunto às crianças quem é o personagem que aparece. Eles se aproximam do livro e uma das meninas diz que é um menininho. Subo o livro por cima das cabeças das crianças que estão muito próximas para mostrar aos demais que permaneceram em seus lugares.

Captura de tela 09 - Mediação de Leitura I (08min14 e 8min16)



Pego a coroa que estava em minha testa e colo na testa do menino na ilustração. Em seguida, vemos a última página. O mesmo menino que ficou atento à coroa, agora diz que o menino na ilustração está com a coroa que eu dei para ele na página anterior. Nessa circunstância ele mistura o universo real do ilustrado. Termina nossa leitura. (8min52)

Ainda sentados, mostro às crianças os fantoches que fiz e que será a proposição de atividade após a leitura. Pergunto a elas que animais elas veem e à medida que os apresento, entrego-os e coloco nas mãos de quatro crianças.

Captura de tela 10 - Mediação de Leitura I (08min51 a 9min23)



Em seguida as convido e as direciono a irem à mesa. Além do convite verbal, aponto com os meus braços e dedos para o local, mas só depois de me levantar e ir para mesa é que as crianças se movimentam para lá também.

Deixo a colcha de retalhos no chão.

Cada criança ocupa uma cadeira na mesa, sem eu direcionar.

Início por dar a cada uma, um fantoche de papel ainda em branco. Algumas já iniciam brincadeiras com os modelos de fantoches que lhe dei acesso ao final da mediação.

Captura de tela 11 - Mediação de Leitura I (9min53)



Brincam de imitar as vozes dos animais ou lhes dão falas, como: - Eu vou te pegar!

Busco os gizes de cera, os distribuo igualmente entre as crianças. O livro está disponível no centro da mesa.

De maneira intermitente vou lhes chamando pelo nome e pedindo confirmação sobre algo que estou falando ou fazendo, principalmente com as crianças que estão mais em silêncio.

As crianças começam a contar em voz alta que animais farão e as cores que pretendem utilizar.

Uma das meninas ao mencionar que fará o gatinho, referência ao tigre, escuta de outra que não, que ela o fará. Eu não interfiro, continuo na ação de distribuir as cores. A menina repete que ela gostaria de fazer o gatinho. Passados alguns segundos, a menina comunica ao colega que os dois podem fazer o gatinho. (11min45) Eis que o menino comunica que agora fará o elefante. Uma das meninas que acompanhava o diálogo, pergunta: - Vai pintar o elefante, fulano?! E ele já concentrado no desenho, só responde que vai.

Eu comunico também às crianças qual animal eu farei, o elefante, e me sento ao lado delas, já que todas foram atendidas na oferta de materiais e estão concentradas em suas criações.

Captura de tela 12 - Mediação de Leitura I (12min12)



O menino sentado ao meu lado, pede ajuda por dizer-se incapaz de concluir seu desenho. Eu o motivo a continuar com frases que o animem a acreditar em si e com contato visual. (12min24) Aproveito para ver como estão as outras crianças, olhando com incentivo e demonstrando com palavras positivas o bom andamento do que vejo e me é mostrado.

Volto ao menino, para reconhecer sua escolha de se dar a chance de continuar. Ele me mostra no que gostaria que eu interferisse em seu desenho, ao mesmo tempo em que outra criança me pede atenção sobre o que desenhou até agora. Eu pego a folha do menino para que ele saiba que eu o escuto e olho para a menina para lhe mostrar que também estou atenta ao seu chamado. Em seguida me concentro no desenho do menino e em lhe devolver mantendo a motivação. Outra menina me chama atenção para mostrar-me o que fez, eu demonstro empolgação com o olhar e com a fala. Em seguida, o menino ao meu lado, me chama para dizer que conseguiu!

Eu comunico a todos que agora vou desenhar os olhos do animal do meu fantoche e além de repetir a palavra “olhos” eu toco os meus por debaixo da armação de óculos que uso (13min11).

Captura de tela 13 - Mediação de Leitura I (13min11)



Curtos e pontuais diálogos entre as crianças acontecem objetivando negociação de cores e observação das criações.

Uma menina manifesta ter terminado (13min40). Eu pergunto se ela não vai colorir. Outras começam a mostrar seus fantoches os dando como terminados, enquanto uma criança manifesta que não se sente capaz de continuar a desenhar. Eu resolvo dar atenção a esse menino mostrando a ele o que ele já fez e lhe dizendo que só lhe falta desenhar os olhos, uso o recurso do gesto mais uma vez (14min).

Mediante o finalizar do desenhar de algumas crianças, retiro o material que servirá para fazermos a coroa, último detalhe planejado para o fantoche.

As quatro meninas sentadas próximas a mim, me observam como exemplo em relação a desenhar no pequeno pedaço de papel laminado- dourado, uma coroa. Ao mesmo tempo, dois meninos iniciam uma briga: um deles sai de seu lugar até o menino que está sentado do meu lado e toma-lhe o fantoche, que este estava usando de modelo para desenhar o próprio (14min12). Eles não se agredem fisicamente. O menino que sofre a ação levanta-se da cadeira e repete: - É minha! É minha! Enquanto o outro volta ao lugar de origem.

O menino que foi prejudicado começa a chamar a minha atenção, me chamando por tia. Enquanto isso eu estou concentrada em terminar com as quatro meninas as instruções para realização da coroa.

A assistente da sala intervém (14min36) chamando a atenção de todos e dizendo que eu não havia dado o fantoche da girafa para ninguém. Eu me levanto do lugar onde sentei para atender aos meninos, pois agora as meninas já instruídas, estão envolvidas na produção de suas coroas. Eu retomo o modelo do fantoche da girafa para o centro da mesa e dou minha atenção ao menino ao meu lado para juntos finalizarmos o fantoche dele, na tentativa de que ele não se sinta prejudicado com a ação do outro menino e verifique que consegue terminar seu modelo (14min53).

Uma das meninas que me viu fazendo a coroa diz que não sabe fazer. Eu a encorajo dizendo que ela sabe, que eu confio que ela sabe. Enquanto isso, eu caminho para o outro lado da mesa, para dar atenção às outras três crianças.

A menina que disse não conseguir desenhar a coroa repete que não consegue. Eu lhe dou atenção e palavras de apoio e acrescento-lhe mostrar a coroa que há no livro. Ela volta a atenção para observar a coroa ilustrada.

O menino ao meu lado me mostra o que conseguiu fazer, eu o incentivo a fazer os olhos. Outra criança me mostra ter finalizado seu desenho e eu lhe dou um pedaço de papel dourado para que inicie então sua coroa. A menina que disse não conseguir desenhar a coroa, volta-me a dizer em sequência repetida que não consegue (15min42). Peço a ela que me espere, com o gesto de espera com a mão direita. Pego o livro para mostrar o modelo de coroa que podemos imitar, para a outra criança que me mostrou ter finalizado seu desenho de personagem. Antes de atender a menina que me aguarda, dou uma volta rápida na mesa distribuindo os pedaços de papel dourado para as outras crianças que já terminaram seus desenhos.

Nesse tempo vejo a menina tentando fazer a coroa, mas segundos depois ela volta a me chamar. Eu peço para que uma de suas colegas lhe mostre como fez para lhe servir de incentivo. Por fim, eu me aproximo dela para fazermos juntas (17min4).

Captura de tela 14 - Mediação de Leitura I (17min4)



Depois de iniciarmos juntas o fazer a coroa, eu começo a dar atenção às demandas das outras crianças, ainda de joelhos.

Uma das meninas levanta da mesa e pede permissão à assistente para ir beber água (17min19).

Outra menina que estava até o momento independente, me chama para dizer que não consegue terminar, assim como os outros três colegas. Insisto que ela é capaz e ela retoma o fazer. A menina que por repetidas vezes disse não ser capaz, afinal terminou o desenho da coroa e me entrega. Eu pego uma tesoura sem ponta, já de pé e chamo a atenção de todos para verem a coroa surgir.

Uma das crianças diz ser um chapéu e eu acato dizendo que tudo bem, aceitando sua proposição.

Uma menina começa a dizer-me que já terminou; dois meninos começam a brincar com seus fantoches, animando-os com grúidos; enquanto eu atendo uma menina para colarmos a coroa em seu fantoche.

Vou até o outro lado da mesa dar atenção às duas crianças que estão mais quietas e concentradas em seus desenhos.

Passo criança por criança, mas de maneira aleatória, à medida que elas me chamam e sinalizam que terminaram o desenho para lhes ajudar a finalizar suas coroas.

Outra menina me diz que não consegue fazer uma coroa. Eu mostro que ela consegue, apontando com meu indicador o desenho feito por ela no papel. A coleguinha ao lado interfere em nosso diálogo para nos mostrar e falar que fez uma pequenininha.

Eu aproveito para mostrar para os demais a coroa feita por ela.

A menina repete que não consegue fazer coroa e começa a pedir: - Faz pra mim.

Eu termino de ajudar uma criança a cortar sua coroa e falo a todos sobre não existir um ideal ou um modelo a ser seguido.

Aos poucos eu volto nas crianças que disseram não conseguir, mas que tinham conseguido, para lhes mostrar que foram vitoriosas no desafio e lhes dou um pedaço de fita crepe para que elas preguem suas coroas.

Escuto um menino falando para o outro: - Está vendo como ficou bonito! (20min26).

Uma criança me pergunta se elas podem levar para casa. Eu respondo que sim.

Outra em seguida me faz a mesma pergunta.

Algumas permanecem brincando com seus fantoches.

Uma me pede para poder folhear o livro. Eu permito.

Pergunto a quem não terminou como está?

Uma das crianças verbaliza que vai desenhar os outros personagens.

Uma criança vai até a assistente para perguntar se pode desenhar todos os personagens de uma só vez. Ela responde que um personagem por vez.

Duas meninas começam a brincar de adoleta cada uma com um fantoche em cada mão (23min25).

Captura de tela 15 - Mediação de Leitura I (23min21 a 23h37)



A assistente interrompe o brincar das meninas dizendo que do jeito que elas estavam brincando não era permitido e pede para as crianças sentarem.

Uma das meninas me pede incessantemente para que eu lhe dê o fantoche que eu desenhei do gatinho, o tigre. Eu lhe dou.

Começam pedidos para beber água e as crianças caminham em círculos perto da colcha de retalhos enquanto bebem suas águas em suas garrafas de plástico. Eu começo a guardar os materiais e a pedir para algumas crianças jogarem no lixo os papeis excedentes.

Um menino vai até a assistente e pergunta se ela vai escrever seus nomes nos fantoches.

Algumas crianças colocam seus fantoches em suas mãos e vão até a assistente lhe mostrar.

MEDIAÇÃO DE LEITURA I

Período da tarde

Tempo de gravação: 21min31segundos

Tempo de acolhimento: 2min17segundos

Tempo de leitura: 06minutos23segundos

Tempo de atividade: 12minutos91segundos

Quantidade de crianças: 11

Presença de adultos: da professora regente e da assistente integralmente. Essa gravação em especial foi feita pela orientação, da janela da sala.

Gravação

(00min00s) Eu e a professora regente estamos na sala. Algumas crianças nos abraçam, outras se organizam sentadas nos bancos que estão dispostos na parede. A professora regente pede que as crianças direcionem suas escutas para mim.

(00min14s) Uma menina boceja. Outras pulam e/ ou balbuciam.

(00min20) Eu me levanto para buscar a colcha de retalhos. Posiciono a sacola em cima da mesa, onde ela está guardada e começo a perguntar repetidas vezes “o que é isso?”.

(00min22s) A professora comunica a alguns meninos que estão sentados com ela que precisa que eles se levantem para guardar os bancos, para dar espaço para mim. As crianças colaboram.

(00min30) Dou a entender por barulhos vocais e pela contagem dos números em francês, que está difícil retirar a colcha de dentro da sacola, demandando esforço. Um menino sai correndo para me ajudar e outras duas meninas em seguida. O menino pede para segurar a colcha e eu permito e lhe agradeço.

(00min40) Eu convido as crianças a me ajudarem a estirar no chão a colcha. As crianças ficam em silêncio, observam-me. Resolvo mudar minha posição no espaço e lhes pedir que me deem licença na intenção de estirar a colcha sozinha.

(00min50) Uma menina toma a iniciativa de pegar uma das pontas da colcha para me ajudar. Outra menina segue o exemplo e assim acontece com mais quatro. Outras quatro só observam.

Captura de tela 16 - Mediação de Leitura I (00min56)



Eu conto de um até três e faço um barulho vocal aleatório quando encostamos a colcha no chão. Em seguida convido verbalmente as crianças para sentarem e caminho até a mesa onde deixei o livro. Uma menina fala e repete se é para bagunçar (01min10s).

(01min12) Quando volto, as crianças estão espalhadas pela colcha e eu pergunto se é para dormir, depois respondo que não é para dormir, ao mesmo tempo em que circundo a colcha inteira e me sento como se estivesse dentro do brincar do corre cutia. Começo com meus braços e mãos o movimento de circularidade ampla e as crianças começam a ser reorganizar no espaço da colcha: umas sentadas, outras em pé e uma deitada.

Captura de tela 17 - Mediação de Leitura I (01min12)



(01min31) Canto a canção. No início do canto, as crianças se sentam ao meu redor e dentro da colcha, exceto um menino, mas todos me dão atenção com o olhar. Algumas repetem meus gestos e respondem quando pergunto se elas estão bem, mal ou mais ou menos.

(01min54) Uma menina começa a contar algo, mas acaba por silenciar-se. Dois meninos se beliscam e se abraçam, mas não interfiro e eu toco a cabeça de algumas crianças à medida que menciono seus nomes na música, sempre com contato visual.

(02min19) Começo a leitura do livro. Um dos meninos que estava brincando de beliscar e abraçar, levanta-se e sai cabisbaixo da sala. Ao perguntar ao grupo que objeto eu tenho nas mãos, uma menina responde que um lobo (no livro tem a imagem de um lobo relacionada a uma curta história em quadrinhos na última página) e eu uivo. As crianças uivam junto.

(02min37) Eu chamo a atenção delas para a capa e pergunto se o personagem que apresento é um lobo. Uma menina diz ser um tigre. A menina que está ao meu lado direito se posiciona na frente do livro e inicia o tocar em cada personagem dizendo seus nomes, mas eu a interrompo e peço atenção de todos. Em seguida, um menino que estava sentado um pouco mais atrás, vem para frente, se lança para frente para tocar o livro e dizer que um dos personagens é a girafa. Ao mesmo tempo duas crianças brincam com um boné que uma delas está usando.

Captura de tela 18 - Mediação de Leitura I (02min50s)



(02min50s) Subo o livro mais alto para que mais crianças vejam a ilustração.

(02min52s) Início da apresentação dos personagens. Para o tigre faço o gesto de uma pata que arranha e a face brava. O menino que havia saído da sala retorna e ao se sentar conosco na colcha faz um grunhido longo. Em seguida, a menina que está do meu lado esquerdo, inicia um grito fino.

(03min) Os três meninos do lado direito, sentados mais ao fundo, iniciam uma interação paralela e um deles comunica aos outros dois que é um tigre. No mesmo momento eu chamo a atenção das crianças para o segundo personagem e uma das meninas responde que é a girafa. Cessa o grito fino. A mesma menina que identificou a girafa identifica o personagem seguinte, o elefante.

(03min10s) Uma menina se reacomoda na colcha de retalhos para melhor ver o livro, mas a menina que agora fica atrás dela a empurra e ela me solicita a atenção para a ação. Dos três meninos da direita, dois estão balbuciando e tocando um no outro e o terceiro chama a atenção deles para o que está vendo no livro. O menino que está sentado na minha frente está plenamente atento desde o início da mediação. A menina que está no meu lado esquerdo começa a deitar. E o casal de crianças do lado esquerdo, fora da colcha, o menino está em silêncio prestando a atenção em mim e a menina está entretida com a borda da colcha de retalhos.

(03min19) Eu pergunto sobre o terceiro animal e o menino à minha frente diz achar ser um dinossauro, enquanto uma menina diz que acha ser um jacaré e uma terceira, levanta para impedir que a menina ao lado ganhe espaço para melhor se sentar. Os três agora estão de joelhos.

Captura de tela 19 - Mediação de Leitura I (03min24s a 03min34s)



Eu paro a história e convoco a todos para voltarmos a nos sentar de pernas cruzadas. Um menino levanta e caminha em direção às minhas costas, onde coloquei o livro temporariamente para que as crianças entendessem a interrupção. Ele pede para que eu o deixe ver o livro e eu lhe nego, pedindo para que volte a se sentar com os demais. Faço o movimento de cima para baixo com minhas mãos e braços para que as crianças entendam a orientação de voltar a sentar. Nas que estão à minha frente, toco delicadamente em seus ombros sentando-as. Ao mesmo tempo, a professora regente senta conosco e me auxilia conversando com algumas crianças e dando colo a uma.

(03min43s) Um menino é empurrado pelo outro, manifesta o desconforto da queda com um “Ai” em voz alta e se encolhe escondendo seu rosto entre as pernas. Passo a mão em suas costas para consolá-lo e a professora regente lhe chama para lhe dar colo e o acalantar.

(03min46s) Eu retomo a leitura da capa, perguntando sobre o próximo personagem, mas não dou muito tempo para que alguma criança tente responder e lhes respondo que é o crocodilo com uma voz grave e pausando entre as sílabas. Um menino ri estridente e se lança para trás. Uma menina sorri e gargalha.

(03min54s) Leio o título do livro. O menino na minha frente se levanta balbuciando e toca em alguma ilustração da capa. Outro menino, que estava sentado mais ao fundo, o mesmo que riu ao escutar o crocodilo, levanta e caminha até mim e pergunta: - Por que eles estão com cara de bravos?

Concomitante, duas crianças brincam entre si com um boné de uma delas, uma menina, a que está sentada do meu lado esquerdo, vira de costas e as outras cinco crianças estão com os olhares fixados no livro.

(04min5s) As sete crianças sentadas na colcha começam a se amontoar de joelho e em pé e mais próximas de mim com os olhares fixos na ilustração.

(04min8s) A menina sentada de costas começa a falar algo sozinha. Após minha leitura da primeira página, com o aparecer da personagem girafa, pergunto às crianças o que há, fazendo uma referência à frase lida no livro. Uma delas me responde que é a girafa, outra que é a coroa e uma terceira, segundos depois, diz também a palavra girafa dando um pulo no ar.

(04min36) Menciono a característica da girafa de ser alta com o gesto de elevar meu braço que está livre de baixo para cima. As crianças estão bem atentas.

Uma menina que estava sentada fora da colcha, levanta, anda até ficar próxima ao grupo e me imita o gesto. Ao perguntar para o grupo sobre o indício do próximo animal, a mesma grita em resposta: - Tromba! Uma segunda menina também. E quando pergunto de quem, uma delas me diz que do elefante. O menino que está sentado no colo da professora também responde que é do elefante, em alto e bom som.

(04min57s) Leio a fala do personagem elefante com uma voz anasalada e em contralto. Após realizar um gesto com o braço para mencionar a característica de forte, pergunto às crianças sobre a coroa apontando com meu dedo para a ilustração. Duas meninas se manifestam dizendo a palavra coroa em português. Quando pergunto sobre o indício do terceiro personagem a aparecer na história, uma menina me responde que é a boca do jacaré. Uma segunda, também fala com entusiasmo a palavra jacaré, após alguns segundos. Eu tento incluir a menina que está ao meu lado esquerdo, sentada muito próxima à minha lateral, o que dificulta a visualização do livro, chamando-lhe pelo nome. Eu ganho sua atenção e lhe mostro o personagem a que me refiro (05min21s).

(05min22s) Quando viro a página e me refiro ao crocodilo, uma das meninas que falou jacaré repete para si, crocodilo, como se estivesse se corrigindo. Fora da colcha tem um menino que se sacode, outro que se sentou ao lado da professora e um terceiro quieto e atento.

(05min26s) Para virar a página eu conto de um a três. Quando viro, uma menina faz o barulho de “pof” referente à virada, levanta-se, fica de joelhos e toca com seu dedo indicador um dos personagens.

(05min35s) Eu leio a risada do personagem crocodilo de maneira estridente e três crianças se assustam. O menino à minha frente leva a mão ao peito, a menina arregala os olhos e outro menino grita e se deita na colcha (na captura de tela não é possível vê-lo).

Captura de tela 20 - Mediação de Leitura I (05min36s)



(5min38s) O menino que está à minha frente, volta a endireitar sua coluna para melhor ver a ilustração e a menina do seu lado esquerdo, coloca sua mão em seu peito para fazê-lo se sentar. Ele a olha e reage tirando a mão da menina. Mesmo o menino já sentado, ela insiste em colocar sua mão em seu peito como forma de impedir que ele se levante outra vez. Ele levanta e ela, dessa vez, também. Os dois ficam de joelhos. Uma das crianças que estava mais para trás, levanta-se e vêm até mim, toca com seu dedo indicador a página do livro e pergunta: - Por que o elefante está bem bravo assim? Esse menino é o mesmo que perguntou sobre as expressões faciais dos animais na capa. Eu acolho sua pergunta, dizendo-lhe que é uma boa questão e que vamos descobrir em breve.

(5min54s) O menino que estava no colo da professora agora está no meio da colcha e grita: - O gato! E eu pergunto onde ele está. O menino me aponta com o dedo e volta a dizer: - O gato! Eu reajo como se estivesse surpresa com minha expressão facial. Em seguida ele diz: - É o lobo mau! Eu lhes digo que não sei e que vamos descobrir me posicionando para virar a próxima página.

(06min05s) Uns, dois, três, viro a página. Pergunto quem é. O menino afirma ser o lobo. As quatro crianças mais próximas a mim, aproximam mais. Eu peço para esperarem e recuo meu braço que segura o livro para trás.

Captura de tela 21 - Mediação de Leitura I (06min11s)



(06min12s) Depois peço para que nos sentemos e de repente um dos meninos se levanta em rompante e fala estridente: - Eu já vi que é um lobo! Eu lhe respondo com um não prolongado e começo a ler a fala do personagem para lhes mostrar que é um tigre. Mas, o menino repete a fala de que é um lobo e começa a girar, a jogar as mãos para cima se sacodindo como se estivesse em apuros e cai no chão. Um colega entra na brincadeira, grita e também cai no chão. A menina à minha esquerda resolve se deitar no chão delicadamente.

Captura de tela 22 - Mediação de Leitura I (06min13s)



(06min22s) Chamo o nome do menino e em seguida lhe digo se tratar de um tigre. Ele levanta e continua a dizer que é um lobo. E diz que já viu. Caminha em minha direção, aponta com o dedo indicador e diz: - Eu já vi tia! É um lobo!

Captura de tela 23 - Mediação de Leitura I (06min30s)



Eu digo para ele que não é o lobo, mas o tigre e leio a fala do personagem. O outro menino de pé, nos fala: - Eu sabia que era o lobo, tia! E eu lhes digo é um tigre super-rápido e movimento meus braços com movimentos curtos e rápidos (6min40s). O menino de pé à direita se sacode, pula, grita e depois se joga no chão. Eu volto a minha atenção para as outras crianças e me reorganizo para voltar a seus campos de visão. Passo a página.

(06min50s) Chamo o nome de uma menina que está lá atrás para lhe chamar a atenção para a ilustração e reintegra-la ao grupo. Os demais estão atentos à história. Quatro crianças agora estão de pé. Um dos meninos que está em pé me pergunta o porquê de os personagens estarem brigando (07min04s). Eu opto por continuar a história, porque logo saberemos a resposta.

(07min13s) O mesmo menino que reagiu em outros momentos pulando, pula outra vez e se sacode durante a minha fala sobre nenhum de nós sermos o chefe. Ele sai da direita para à esquerda se posicionando ao lado dos outros meninos do meu lado esquerdo. Sorri muito ao me ouvir fazer barulhos referentes à briga entre os personagens e depois gargalha (07min25s).

Simultaneamente as outras crianças estão atentas à história, umas sentadas, outras de pé, uma deitada rolando em direções aleatórias, uma apoiada em minha perna e um sentado sem visibilidade, mas mantendo silêncio e quietude.

Captura de tela 24 - Mediação de Leitura I (07min16s a 07min23)



(07min33s) Quando leio a frase “basta!” da antepenúltima página, o mesmo menino dos pulos, grita e sai correndo de volta para o lado direito, joga-se no chão, levanta-se e volta a se posicionar entre os dois meninos que estão de pé. A menina que estava deitada se reorganiza sentando de maneira a visualizar a ilustração e a menina que estava apoiada em minha perna, se distancia deslizando de barriga no chão até a mesa que está atrás de nós. (07min48s) Eu chamo seu nome e ela volta a se aproximar de mim e ter visibilidade sobre o livro.

(07min52s) Chega uma criança. Uma menina vai até ela lhe saudar. As outras crianças estão bem próximas de mim e com os olhares no livro, exceto um menino que está fora da colcha entretido com um boné.

Captura de tela 25 - Mediação de Leitura I (07min53s)



Dois segundos depois um dos meninos repete o “ça va!” como resposta para mim. Eu resolvo falar o nome de cada um dos animais na penúltima página e uma menina repete assim que me escuta.

(08min11s) Quando apresento o menino personagem, toco na cabeça de cada um dos meninos que estão próximos a mim para possibilitar uma associação da palavra “*garçon*” ao sexo masculino. Ao mesmo tempo, começa uma disputa de lugar com empurrões entre as cinco crianças que estão à minha frente. Eu uso da interjeição “chui” para pedir silêncio e a parada da disputa. Três crianças se aquietam e duas outras permanecem em conflito corpo a corpo.

(08min15s) Um dos meninos em relação a ser identificado por mim como “*garçon*”, me fala que é o fulano e eu lhe digo que ele é o menino fulano e ele replica que só é o fulano e eu resolvo só concordar. Eu rio. Um segundo menino, se ajoelha e toca cada um dos personagens no livro me dizendo o nome de cada um dos animais. Eu confirmo com “oui” e uma criança me repete.

(08min41s) Eu convido as crianças a sentarmo-nos à mesa. Algumas crianças estão amontoadas ao meu redor, sentadas e em pé. Um menino abraça um colega, depois vai até a janela fazendo barulhos com o enrolar da língua. Outro sai da colcha de retalhos e dá saltos se jogando de novo dentro do espaço da

colcha. Eu levanto contando de um até três relacionando ao meu impulso para ficar de pé.

Captura de tela 26 - Mediação de Leitura I (08min51s)



(08min59s) Um menino vai até a câmera e pergunta a quem grava o que é aquele objeto. Ela o responde e ele ainda a olha por um tempo curioso. Eu convoco as crianças a estarem comigo à mesa e enquanto elas não chegam, vou organizando os materiais.

(09min32s) Resolvo chamar a atenção das crianças com os fantoches e início por lhes perguntar qual o personagem que está na minha mão.

Captura de tela 27 - Mediação de Leitura I (09min40s)



(09min42s) Quando eu mostro a imagem do tigre e pergunto quem é, uma criança me responde que é o lobo. Eu pergunto se é mesmo o lobo e respondo que não é, mas sim o tigre. A criança repete a palavra tigre. Em seguida pergunto quem é o personagem que está na mão de uma das crianças. Ela mesmo responde que é o elefante e outras crianças respondem segundos depois. Por fim, lhes mostro a coroa e pergunto também do que se trata. Algumas crianças falam “crocodilo” e após eu insistir para o que está na minha mão, falam a palavra “coroa”. Porém, um menino pergunta onde é que está o crocodilo (10min13s). Nós localizamos na mão de uma das crianças e a deixo com ele, somente apontando para que os demais o vejam.

(10min32s) Enquanto eu vou mostrando os fantoches e a coroa, termino de buscar os materiais para a atividade. Quatro crianças já estão sentadas ao redor da mesa, cinco outras estão em pé e uma arrasta um banquinho para integrar a mesa. Outras crianças começam a sair da mesa para buscarem um banco pra si também.

Captura de tela 28 - Mediação de Leitura I (10min49s)



(10min50s – 11min28s) Realizo a distribuição dos fantoches em branco para cada uma das crianças. A professora regente nos ajuda providenciando os bancos faltantes para as crianças que faltam se sentar. Algumas crianças pedem em voz alta que eu as dê um papel, como se estivessem sido esquecidas. Eu lhes respondo que já estou chegando e sei que elas já estão ali.

(11min57s – 12min9s) Uma das meninas não quer dividir o fantoche modelo que está na sua frente com a colega ao lado. Eu interfiro centralizando o modelo entre as duas e lhes dizendo que é preciso partilhar.

(12min11s) Eu pergunto quem fará cada um dos animais. Todas as crianças estão sentadas e a professora regente e a assistente me auxiliam com elas. Uma menina me responde que vai desenhar azul. Eu falo sobre a cor azul e insisto em mostrar as opções dos animais e a lhe perguntar qual ela escolherá. Ela fica em silêncio, mas concentrada em desenhar com a cor azul. Dez segundos depois ela me chama para mostrar que terminou. Pergunto quem é e ela responde que a “bu” e quando eu falo a cor azul, ela afirma com a cabeça que se trata desse “nome”.

(12min54s) Eu insisto com a menina para que ela escolha um animal, sento ao seu lado e lhe mostro de novo os animais da história. Ela me diz que fará o crocodilo.

Captura de tela 29 - Mediação de Leitura I (12min55s)



(13min22s) Pergunto à criança que está à minha frente que animal ela escolheu desenhar. Ela estava só olhando para o papel branco. Ao meu lado, a menina me comunica que não sabe desenhar um nariz. O menino que está sentado na ponta fala tudo o que está fazendo em voz alta, narra o seu desenhar. A menina a quem perguntei o animal que desenharia me comunica que faria o crocodilo.

(14min13s) Uma menina vem até mim para mostrar o que fez. Quando lhe pergunto qual é o animal, ela vai se afastando devagar até voltar ao lugar onde estava sorrindo para mim e abaixando a cabeça. Eu lhe mostro a capa do livro para que escolha um animal. Um menino agora me abraça e pede ajuda para desenhar alguns detalhes em seu fantoche. Eu cedo ao pedido e desenho. O tempo todo, a professora regente e a assistente me auxiliam com as crianças que estão principalmente nas laterais da mesa mais distantes de mim.

(14min50s) Uma criança coloca em cada mão um fantoche e fica girando para lá e para cá. Um dos meninos observa que um colega já terminou. Fala em voz alta essa constatação e posiciona os gizes de cera para bater na mesa como baquetas. Eu chamo atenção com uma onomatopeia e ele me comunica que já terminou seu fantoche (15min05s).

(15min12s) Eu vou até ele para lhe mostrar a coroa. Ele me entrega o fantoche que fez, me deixa falando sozinha e vai até o centro da mesa escolher um fantoche para si, dentre os que lhes apresentei como modelo. Enquanto isso, uma das meninas folheia as páginas do livro e uma colega ao lado brinca de fazer os grunhidos de seu crocodilo.

(15min27s) Uma menina sai do lado esquerdo onde estava sentada e vai até mim na ponta do lado direito para me pedir ajuda e dizer que não sabe desenhar. Eu digo que ela é capaz, pego um modelo desenhado para lhe mostrar uma maneira e lhe falo palavras de incentivo. Ela permanece me dizendo que não é capaz e eu lhe proponho desenharmos juntas (16min17s).

(16min28s) Eu percebo que o menino ao meu lado, não está fluindo com o fazer da coroa, mas sim com em ter aberto parte do fantoche e transformado em um bracelete. Eis que chamo o nome dele, lhe mostro o giz de cera preto e peço seu auxílio para desenhar a coroa. Ele me dá atenção prontamente e balança a cabeça confirmando que entendeu meu pedido.

Captura de tela 30 - Mediação de Leitura I (16min26s a 16min34s)



(16min35s) Eu mostro como se desenha a coroa contando de um até três, onde cada número corresponde a um traçado. O menino se distrai da minha demonstração quando localiza a tesoura na mesa e a toma para si. Em seguida, ele pega um pedaço de papel e antes do primeiro corte eu o interrompo e peço para trocarmos de objetos. Ele se recusa se afastando para trás e balançando negativamente a cabeça. Concomitante, um menino sobe na mesa.

Captura de tela 31 – Mediação de Leitura I (16min45s)



(16min47s) Eu chamo o nome do menino que está em cima da mesa e ele imediatamente desce. Chego a uma solução com a outra criança que estava com

minha atenção e lhe entrego seu papel dourado e tesoura para realizar a coroa. Em sequência uma menina me aborda para mostrar seu fantoche finalizado. Eu levanto e vou para o lado direito da mesa. A menina que se sentia incapaz de terminar seu desenho, voltou a seu lugar e me mostra que está conseguindo. Eu lhe dou palavras de motivação para continuar. O menino volta a sentar-se à mesa para chamar minha atenção em ver seu fantoche.

Peço para que ele espere um pouquinho e saltitando eu giro a mesa até chegar à minha mochila para pegar materiais que estão faltando (17min36s).

Captura de tela 32 - Mediação de Leitura I (17min36s)



(17min57s) Vou até as crianças que faltam ter as coroas desenhadas e recortadas. Enquanto isso a professora regente me auxilia com o menino que está com a tesoura, dando-lhe instruções para melhor usar o instrumento. Eu me desloco para atender mais duas crianças e outra me chama a atenção para dizer que sua coroa desgrudou e eu lhe falo que esse desgrude é o que se espera e que nos permite mudar a coroa de lugar e ela se surpreende (18min43s).

(18min59s) A menina ainda está intrigada com a coroa sair do lugar e me mostra como se tivesse um defeito. Outras crianças me aguardam cortar seus papéis dourados e lhes dar fita crepe. Eu brinco com a coroa entre prega-la em minha testa e no fantoche para que ela entenda o que nos possibilita o desgrude. Por fim, grudo em sua testa. Ela sorri e gruda a coroa de volta em seu fantoche.

(19min54s) Eu canto as frases que falo em relação à entrega dos materiais para fazer a coroa. Eu e a professora regente terminamos de ajudar as crianças a recortarem suas coroas. Fim da atividade.

4.3. Após as intervenções (fase 3)

Nessa última fase, abro com as comparações e ou constatações em relação aos elementos selecionados para a sistematização da mediação: a colcha de retalhos, a canção inicial, a lida com as emoções, o humor, a ludicidade e os livros. Encerro com a comparação entre os planejamentos e as intervenções.

Os primeiros itens da sistematização das mediações foi o acolhimento e a sinalização. Eu lhes contei no capítulo 2 (dois) sobre a importância da rotina para a primeira infância e na primeira etapa da análise de dados, como eu construí antes da intervenção, a minha inserção nessa rotina para criarmos os laços de confiança, o estabelecimento das hierarquias, o costume e o tempo de se escutar a língua francesa.

Dedicando a atenção sobre a sinalização, durante as intervenções, eu planejei utilizar da colcha de retalhos como primeiro sinal sobre o momento do encontro com a língua francesa na sala.

No turno matutino, a colcha de retalhos nas cinco intervenções é estirada no chão somente por mim e as crianças sempre esperam meu convite para ocuparem a colcha, seja para sentar ou se lançar para dentro. Mas, na primeira mediação as crianças só se sentaram após me ver sentar, da segunda mediação em diante as crianças, assim que eu estendo a colcha e lhes convido verbalmente ou com gestos, elas a ocupam.

Nas duas últimas mediações, eu apresento a colcha de retalhos de maneira diferente e passo a falar a numeração de um a três antes ou durante a ação de estendê-la. Na quarta mediação eu brinco com a colcha antes de estirá-la. Eu a coloco sobre minha cabeça e simulo que ela não me permite ver, esbravejo barulhos com tônica de bronca, por me “deixar” sem direção.

Já na quinta mediação, o primeiro elemento do nosso momento em francês é uma caixa, objeto relacionado ao livro e à atividade após a leitura. Eu me demoro fazendo graça para prolongar os risos das crianças e elas dão vida

ao objeto quando eu o deixo de lado para estender a colcha. Elas me dizem que a caixa está se mexendo ou fugindo, eu acolho a proposição e passo a conversar com a caixa. A ação de estender a colcha passa a ser secundária.

Captura de tela 33 - Mediação V - 01min5s e 02min4s.



No turno vespertino, a primeira informação relevante no uso da colcha é que ela não consegue acolher confortavelmente a quantidade de crianças. Depois da primeira mediação eu passo a me sentar na borda para que o espaço fique para as crianças e tento nos organizar testando usá-la na vertical.

A segunda constatação é que a colcha desde a primeira intervenção se torna um objeto coletivo na ação de ser estendida, contando com a colaboração das crianças e ganhando significação de brincar. Parte desse brincar é iniciativa minha, visto realizar várias performances com a colcha antes de estendê-la, exceto na segunda intervenção.

As performances incluem eu andar chutando a colcha, dando-lhe movimento; eu contar de um a três e dar a mesma quantidade de pulos com a colcha; eu me cobrir com ela, deitar-me no chão e fingir dormir; eu dançar com ela. A decisão de usar a colcha de maneira performática tem sintonia com o elemento humor que falarei logo mais.

Captura de Tela 34 - Mediação IV -02min40s



Em relação ao brincar, as crianças a fizeram de esconderijo na segunda e na quarta mediação após a leitura e ondas na quinta mediação, ao esticá-la para estender. Além disso, muitos mergulhos foram dados em seus retalhos, muitos corpos se lançaram, permaneceram deitados durante e após a leitura do livro, enrugaram-lhe e lhe esticaram.

Captura de tela 35 - Mediação II (14min22s) e Mediação V (1min48s).



Outro fato é que partes da leitura do livro, nós fizemos sentados somente no chão, em virtude da movimentação das crianças que acabava por embolar a colcha. Não valia a pena atrapalhar a atenção delas na história em virtude disso. A professora regente me auxiliava guardando no fim da leitura para evitar acidentes, escorregos.

A respeito dessa movimentação, da organização de nossos corpos, por mais que eu dissesse para fazermos um círculo ao nos sentarmos, essa formatação nunca foi obrigatória em nenhum dos turnos, visto ter descoberto que

organizar as crianças em círculo, por vezes prejudica a visão de quem está ao nosso lado e que é preferível que haja mais liberdade para ver o livro sem uma ordenação rígida.

Uma vez que as crianças têm uma inquietude natural, que é perceptível nos dois turnos de maneiras variáveis é preciso lembrar que elas estão aprendendo a controlar os impulsos de movimento e adequá-los às regras sociais do espaço escolar e que é essa liberdade de mover-se no espaço, um possível colaborador na construção da relação com a língua estrangeira e com a literatura de maneira mais fluida e com mais possibilidade de ser uma lembrança agradável.

Por fim, em relação a meu objetivo com a colcha, em sinalizar o nosso momento, nos dois turnos, eu tive êxito em tornar esse objeto um sinal do nosso momento em francês. Ver a colcha se tornar brincadeira e elemento de humor e não necessariamente o primeiro sinalizador, foram características não previstas e que surpreendeu positivamente. Para além, no fim das intervenções, a professora regente pediu para ficar com a colcha e dar continuidade com o momento literário que ela também significou.

A canção "*Bonjour les amis! Comment ça va?*" é um segundo elemento escolhido como sinalizador. Após a colcha estirada no chão e todos reunidos, não necessariamente sentados e formando um círculo, é a canção que nos sintoniza para a língua francesa.

De maneira geral, nos dois turnos ao cantar a canção eu alterno minha extensão vocal, o ritmo e a velocidade para chamar a atenção das crianças, provocar-lhes risos e sorrisos e para lhes permitir uma escuta que os convide a cantar junto.

Associo sempre os gestos coreografados com um significado para cada momento da canção e incluo no cantar o nome de cada uma das crianças, as envolvendo com o acrescentar de toques rápidos e delicados na cabeça, nos ombros ou na barriga com cosquinhas e mantendo o contato visual olhos nos olhos.

No turno matutino, na primeira mediação, são as palmas e em seguida os gestos, as primeiras assimilações de algumas crianças e de sincronicidade com o cantar. A maioria fica atenta, só observando. Ninguém canta, mas quando os convoco a repetir que tudo está bem (*Ça va bien!*), as crianças imitam o polegar

para cima. É somente a partir da quinta mediação que constato as crianças cantando, para além dos gestos.

Captura de Tela 36 - Mediação I - 1min21s.



No turno da tarde na primeira mediação, a maioria das crianças fica atenta ao cantar, algumas realizam ações paralelas, como: brincar entre si ou estarem com os olhares distraídos. Uma criança se sente empolgada e reage batendo palma e pulando e outra, quando lhe pergunto se está bem, responde-me afirmativamente balançando a cabeça e fazendo o gesto com o polegar para cima.

É a partir da terceira mediação que algumas crianças começam a cantar, para além de demonstrar atenção, reações de alegria espontâneas e sincronia com os gestos coreografados.

Captura de Tela 37 - Mediação II - Turno da Tarde – 01min26s



Captura de Tela 38 - Mediação III - Tarde - 01min42s



Na quarta e na quinta mediação a maioria das crianças já canta e todas realizam a coreografia juntas comigo. E na quinta mediação em especial, eu pergunto a todas as crianças como elas estão lhes dando as três opções cantadas na canção e todas me respondem com consciência, inclusive com intenção de fazer da resposta uma brincadeira.

Por fim, todas às vezes que cantamos, nos dois turnos, o rir esteve presente, além de muitas gargalhadas e respostas propositais para gerar humor. Entrando agora nesse item, foi no momento do acolhimento e do ritual para dar

início aos nossos momentos em língua francesa, que eu mais usei desse recurso.

A ação de estender a colcha de retalhos com minhas performances, assim como o cantar da canção com exagero nas expressões faciais e uso de diferentes vozes, provocaram muitas risadas, gargalhadas, pulos, corpos chacoalhando.

Segundo McGhee (2002) recordando o quadro dos estágios do desenvolvimento do humor na página 66 deste trabalho, reconheço o estágio de número três, que trata da ocorrência do momento dos antônimos. Aqui as crianças dos dois grupos quando estabelecem comigo que a escolha de resposta de dizer-se mal, tem como consequência minha reação exagerada facialmente e dramática no gestual e no vocal, gera a circunstância de produção e contágio de humor.

Nas demais ocasiões de risadas, sejam durante a apresentação dos elementos pré-leitura e ou durante a leitura, eu observei outros estágios, como o de rir vinculado às imagens e ao jogo de esconde-esconde realizado na quinta mediação com o auxílio de uma caixa de papelão. Ambas correspondem ao primeiro estágio.

Captura de tela 39 - Mediação V - Tarde - 03min12s.



Observei também o segundo estágio, que trata de situações onde um objeto passa a ter outra função e como exemplos têm as crianças dando vida à caixa de papelão na quinta mediação e brincando com outras na transformação de vir a ser carro, avião, instrumento musical, ou a transformação da colcha de retalhos em esconderijo.

O quarto estágio, que fala de se divertir inventando palavras, ou falando palavras bobas, também acontece na própria recepção da língua francesa, seja quando as crianças tentam inventar, embolando a língua, uma forma de se comunicar comigo, ou quando elas me fazem de “aplicativo” de tradução e ou quando elas acham graça de palavras, como cocô e xixi.

Finalmente para encerrar a reflexão sobre o humor, não foi objetivo de pesquisa verificar a ocorrência do humor em relação à entrar em fluxo ou em estado de ludicidade, mas nas filmagens é visível que quando as crianças sorriem, riem, gargalham e manifestam outras reações relacionadas ao humor, a atenção delas está dada ao nosso momento, permanecendo no momento inicial da leitura dos livros e suponho que contribuiu para a estimulação da memorização da canção.

Sobre a lida com as emoções, ela é cotidiana, inevitável e constante. Vários dos relatos no diário de bordo e nas duas filmagens partilhadas demonstram por vezes o desafio que é acolher, gerenciar e ser um bom exemplo como registro de resposta emocional para as crianças.

A pedagogia da ternura me abriu os olhos para olhar, olho no olho quando falava com as crianças, em lhes dar respostas pelo contato visual mesmo que não conseguisse ou não fosse possível no momento, responder a solicitações de atenção que viam por perguntas, por afirmações e relatos do que estava lhes acontecendo, por disputas ou corpos que pediam colo, tudo ao mesmo tempo.

As crianças não entendiam tudo que eu falava, mas a manutenção da minha intenção foi essencial para a compreensão delas no convite de tentar quantas vezes precisasse na realização de uma tarefa, quando elas se achavam incapazes ou não entendiam na primeira vez.

Acolher as expressões de resistência à aprendizagem, ouvir com os ouvidos da compreensão as manifestações de impotência (“não consigo”, “não adianta”, “já tentei”...) são formas de praticar a pedagogia da ternura. O “não consigo” é, por exemplo, uma alternativa

de começar de uma outra maneira. Em pedagogia o processo de tentar jamais termina (SCHETTINI FILHO, 2010, p.80).

Em virtude disso, mantive-me sem expectativas com relação ao *feedback* das crianças em língua francesa, e em ser estímulo, ânimo e em reconhecer e me alegrar a cada tentativa, repetição, fala de uma palavra que fosse vinda delas, sem as chantagear e ou insistir.

Foi um exercício de autoconhecimento, por me chamar a dar atenção à descoberta das minhas resistências, que me fez identificar, por exemplo, que ainda carrego e uso a comparação entre certo e errado, mesmo que de maneira sutil em respostas ou chamadas de atenção às crianças. Que ainda não dou o devido espaço ao silêncio que proporciona a elas darem as próprias respostas e que por medo de exceder o tempo, por vezes, acelero leituras e passos, por apego a cumprir todas as etapas que planejei.

A alfabetização emocional foi grata descoberta nessa pesquisa por ter se dado o início a um aprendizado que necessita maior tempo, porque é preciso começar primeiro com o educador, como primeira etapa da capacitação, nesse caso, comigo mesma, para depois sistematizar a partilha com as crianças. Tais ações se refletem em uma prática pedagógica refletida com foco em todos os sujeitos envolvidos no contato das línguas estrangeiras.

Em virtude disso, consegui olhar com observação e não julgamento para comportamentos agressivos, a manter-me atenta para descobrir possíveis causas de origem advindas do ambiente escolar em que estávamos e me silenciar ou manter a fala calma e firme quando precisava pedir para voltarmos à disciplina comportamental.

Mas, a canção de nossa sinalização que perguntava como se estava sentindo, minha escolha em exagerar nas expressões faciais ao cantá-la, a chamada de atenção para identificar as emoções nos personagens ilustrados nos livros, já foi um iniciar o inserir as crianças em atividades de reconhecimento das emoções.

E saber que existem linguagens do amor, me fez ficar atenta a todas, mas principalmente para percebê-las nas crianças que participavam de situações com ações agressivas e ou de muita agitação, mesmo sabendo que se "...tiver menos de cinco anos, não espere descobrir a principal linguagem do amor dele. Você não conseguirá. A criança pode fornecer algumas pistas, mas sua

linguagem de amor raramente é identificada de forma clara. Apenas comunique seu amor utilizando as cinco linguagens.” (CAMPBELL; CHAPMAN, 2001, p.31).

A partir de então, comecei a testar com algumas crianças. Por exemplo, em um dos meninos do grupo da tarde, já durante a fase da observação participante, testei abraçá-lo sempre que chegava e não somente lhe cumprimentar verbalmente, além de me sentar mais próxima a ele durante as atividades, para tentar descobrir se a linguagem primordial que lhe comunicava amor era toque e/ ou qualidade de tempo e assim nos proporcionar mais atenções nas tarefas e menos mordidas e beliscões nos colegas.

Em especial, sobre a quinta mediação com o grupo vespertino, não consegui finalizar a leitura do livro e graças à filmagem pude rever minhas decisões para aprender a melhor gerenciar uma próxima circunstância parecida. As crianças estavam agitadas, mas de uma maneira intermitente e a colcha de retalhos estava sendo um item de muita distração, ainda tentei insistir algumas vezes para nos reorganizarmos sem recorrer à professora regente e à assistente e depois de não ter êxito, escolhi me silenciar, fechar o livro e demonstrar para as crianças ora verbalmente, ora apontando com minha mão ou dedo, minha expressão facial de tristeza e frustração por não conseguir ler o livro com elas.

Já quase no fim do nosso tempo de 30 minutos, contei com a ajuda da professora regente e da assistente que comunicou às crianças em português a situação e vejo a importância, que considero imprescindível de que toda a sala de ensino infantil deve ter uma dupla para cuidar e proporcionar aprendizagem às crianças.

E no caso de línguas estrangeiras com a primeira infância, não é diferente, mesmo sabendo que existem diferentes propostas de ensino e de aprendizagem, diferentes frequências e propostas de exposição à língua estrangeira, pensando na especificidade desse estudo de caso, trabalhar em parceria foi o ideal, em que uma foi o registro em LE e a outra da língua materna, possibilitando gerenciar melhor os aspectos emocionais e comportamentais.

Para concluir a análise dos elementos postos no planejamento do acolhimento, da sinalização e das mediações de maneira mais ampla, em relação à ludicidade e à receptividade aos livros escolhidos, só temos as filmagens das intervenções como dados e meu olhar sobre eles.

A entrada no estado lúdico não foi também objetivo dessa pesquisa e demandaria critérios bem assertivos para alcançar um parecer confiável. O que posso dizer em relação às intervenções é que as crianças participaram de todos os três momentos, mas umas permaneceram por mais tempo concentradas e dedicadas do que outras.

A dispersão da atenção plena e entendo por plena dizer dos olhos direcionados a mim, ao livro e à atividade, das crianças do período da tarde é mais visível, mas é preciso recordar que a atenção esperada de crianças nessa faixa-etária não pode ser a mesma de um indivíduo já na fase adulta e que as crianças podem estar atentas com a audição, por exemplo, mas não com a visão.

Captura de Tela 40 - Mediação IV e V da tarde - 14min46s e 12min44s



Existe um desafio na proposição de entrar em fluxo ou em estado lúdico que é a descoberta de alguma coisa que se gosta e a identificação de aptidões naturais, dos pontos fortes e fracos de cada aprendente. Pois, aquilo que atrai espontaneamente e que o aprendente adora, proporciona o fluxo e a maestria em qualquer ofício ou conjunto de conhecimentos (GOLEMAN, 1995).

No contexto do nosso estudo de caso e da faixa-etária das crianças, consultá-las sobre querer e gostar de ter contato com uma língua estrangeira e com a literatura é possível, mas as decisões e a formação desses gostos são de responsabilidade dos adultos que as rodeiam, porque ainda não têm discernimento suficiente para deliberar sozinhas.

Algo do que pode ser feito, para que quando maiores consigam se identificar melhor e proporcionar que os adultos as identifiquem nos gostos e nas aptidões é oferecer-lhes diversidade e “Buscar o fluxo através do aprendizado é uma maneira mais humana, natural e muito provavelmente mais eficaz de arregimentar as emoções a serviço da educação.”(GOLEMAN, 1995, p.117).

Em relação à seleção de livros, sobre o aspecto receptividade das crianças e é sob o viés da atenção e da interação durante a leitura, que lhes direi se as escolhas funcionaram ou não.

O grupo matutino em todas as mediações manteve a atenção plena, até quando minha voz concorria com o tocar do berimbau, vindo da aula de capoeira ofertada no mesmo dia na sala ao lado. As crianças permaneciam sentadas o tempo todo, com o olhar direcionado para o livro e me apontando detalhes na ilustração ou dúvidas com relação ao que viria, coerente com a linearidade e o contexto da história e/ ou me contando o que estão percebendo. Exceção para uma menina que se levantou, mas voltou em menos de sete segundos para a colcha na quinta mediação.

Mesmo as pouquíssimas conversas paralelas ou pequenas distrações, que, aliás, foram ocasionadas pelos elementos pré-textuais apresentados por mim, como na quarta mediação com os personagens felinos e seus objetos e na terceira mediação com a imagem do cocô, todas estavam relacionadas ao que estava sendo visto e escutado na leitura.

Sobre o tempo de leitura dos livros, de maneira geral foi em média 8 minutos.

Captura de tela 41 - Mediação II e V – 8min26s e 11min8s



O grupo vespertino tem uma atenção mais inquieta, com crianças andando durante a escuta, mudando de lugar, emitindo gritos, uivos aleatórios ou monólogos ou cantando ao mesmo tempo da leitura do livro.

Dentre um grupo de onze crianças, por exemplo, referente à primeira mediação, somente cinco permanecem do início ao fim sentados e com os olhares direcionados todo o tempo para o livro.

Outras circunstâncias comuns durante a leitura eram disputas por atenção e/ ou lugar no espaço e ocorrências de mordidas, beliscões entre as crianças sem uma causa aparente.

Em todas as intervenções eu interrompo a leitura em algum momento para reorganizar as crianças, não necessariamente sentadas sobre a colcha, mas de maneira a possibilitar visibilidade para todas e/ ou para apartar choros, disputas para sentar ao meu lado e/ ou convidar a voltar à atenção para nosso momento.

Mas a atenção inquieta não afetou a interação das crianças com os livros, na observação de detalhes da ilustração, de nos contar histórias de seus imaginários e/ ou de seus cotidianos que surgiram pelas leituras.

A mediação que mais reteve a atenção das crianças foi a segunda, com o livro que contava a história da toupeira que buscou saber quem havia feito cocô em sua cabeça. A terceira e a quarta mediação também tiveram mais êxito em lhes conseguir uma atenção mais estática.

Captura de tela 42 - Mediações II, III e IV.



E a quinta mediação com o livro sobre a relação entre pai e filho e o amor por caixas, não foi até o fim. Eu a interrompi durante a leitura, por várias vezes, em virtude de brigas entre as crianças, tentativas de algumas de pegar a caixa, o que distraia as demais, perseguição entre duas delas, em que uma queria pegar o cabelo da outra, por algumas crianças iniciarem a retirada da colcha de retalhos do chão para colocar sobre as cabeças e choro de uma delas.

Captura de tela 43 - Mediação V - Turno vespertino 15min55s



Na segunda tentativa da quinta mediação, a leitura aconteceu, mas ainda com muitas inquietações e distrações. Após a canção, levei 3 minutos e 15 segundos tentando passar a primeira página do livro e só consegui quando, propus às crianças, que a colcha de retalhos nos cobrisse a todos, somente as pernas.

Captura de tela 44 - Mediação VI - Turno vespertino - 7min14s



Consegui finalizar a leitura, mesmo que eu não tivesse a atenção da maioria das crianças que dispersaram depois que eu retirei a colcha de cena aos 10 minutos e 34 segundos e que aos poucos voltaram a estar ao meu redor quando mantive a leitura para uma criança.

O que me faz considerar que o livro, mas também colcha de retalhos, não tenham sido boas escolhas para esse grupo.

Captura de tela 45 - Mediação VI - Turno vespertino – 10min59s – 11min34s – 12min17s – 12min41s



Depois de analisar os elementos referentes à sinalização e ao acolhimento, passo agora a evidenciar o que aconteceu nas intervenções de diferente da organização dos planejamentos em relação à leitura e à atividade, visto que o tempo era de 30 minutos, o uso da colcha de retalhos e do cantar da canção escolhida, já foram comentados.

Em relação à leitura se estabeleceu no planejamento, de maneira geral, primeiro a apresentação de índices relacionados ao livro a ser lido e/ ou a atividade a ser proposta e depois a leitura do livro.

Nos dois turnos, a apresentação dos índices só não acontece como o planejado na primeira mediação, em que no turno matutino, eu inverteo a ordem e apresento somente no fim da leitura e no turno vespertino, apresento somente no momento da atividade.

Atribuo à inversão da primeira mediação, a ter sentido que os índices interfeririam no fluxo de atenção das crianças no livro, porque já as incitaria a brincar e não eram elementos para todos, o que poderia gerar disputas e

chateações. Eis porque com o grupo vespertino, eu opto por apresentar os índices somente no momento da atividade, porque já durante a leitura as crianças demonstram uma agitação distratora para a leitura do livro.

Vale mencionar que os índices, na primeira mediação com o turno matutino, foram recebidos pelas crianças com alegria, reação verificada pelas expressões faciais e nos dois turnos as crianças reconhecem os personagens.

Em relação à segunda mediação, os dois turnos recordam das frases trabalhadas na apresentação dos índices durante a leitura do livro e na atividade seguinte.

Na terceira mediação, desenhar ao vivo para as crianças tentarem adivinhar o personagem foi ação que lhes prendeu bastante a atenção nos dois turnos e durante a apresentação das cores, as crianças usaram o vocabulário em inglês e em espanhol a qual já haviam sido expostas pelo grupo de pesquisa *Letras Mirando Horizontes* e repetiram bastante o ouvir das cores em francês. A única modificação em relação ao planejado é que apresentei as cores à medida que as usava para desenhar e não em um momento próprio para elas como descrito no planejamento.

Na quarta mediação, temos de relevante que o comportamento das crianças altera o planejado. No turno matutino consigo trabalhar o vocabulário dos números, dos objetos e do animal personagem e no vespertino eu só consigo trabalhar a numeração e o personagem, em virtude das crianças tentarem pegar para si com tumulto os desenhos e as caixas.

Na quinta mediação, eu mudo no planejamento a ordem de apresentação dos índices, antecedendo a colcha de retalhos e a canção. Havia programado apresentar uma caixa pequena antes de cantar, porém pela manhã as apresento juntas, após a canção e de tarde não consigo utilizar porque uma criança a encontrou sem que eu visse e a mastigou.

Em relação aos índices eu considero que foram úteis, a serviço da história, da atividade e de propiciar as crianças reconhecerem ao menos uma palavra durante a escuta e ou por associação a uma ilustração. Também nos permitiram experienciar sentidos para além da visão e colaboraram para sintonizar com o livro sem ser concorrência ou distrator durante sua leitura.

Chamo a atenção agora para as atividades propostas após a leitura dos livros. Não é etapa obrigatória em mediações literárias, mas pessoalmente,

como leitora e artista, é momento que considero nos ser espaço de experimentação e aprofundamento sobre as obras. E nesse estudo de caso, foi proporcionadora de experiências novas, pela primeira vez, para várias crianças.

A atividade da primeira mediação me serviu de teste e adaptação para as próximas. A ideia dos fantoches foi funcional, porém não sabia que algumas crianças dariam por finalizada as suas criações em tão pouco tempo, o que fez da administração de uma única tesoura uma ação agitada e que um número significativo apresentaria baixa-estima para se lançar no desenhar livremente a proposição de uma coroa.

Essa “dificuldade” apresentada pelas crianças na realização de um desenho livre, nas falas insistentes de “eu não consigo”, fez-me voltar ao diário de bordo de observação-participante e reparar que com tão pouca idade as crianças já estão “condicionadas” a realizar tarefas direcionadas em excesso.

Quando ofertamos modelos pré-prontos de produção para as crianças, nós as condicionamos a um modelo ideal a ser alcançado e não à originalidade, espontaneidade e diversidade que é a criação.

Observei que em virtude da maneira que se administra o tempo, de nem sempre se ter auxílio de uma assistente em sala de aula, de existir uma negociação inconsciente entre familiares e professores sobre o que se esperar em relação à produção dos filhos e filhas e para evitar “bagunça” e “sujeiras”, muitas vezes se opta por atividades pré-fabricadas, cuja a criança não precisa criar ou imaginar, mas colar formas ou preencher cores nos lugares já determinados.

Em virtude dessa percepção, que não é restrita ao contexto desse estudo de caso, optei por trazer na segunda mediação a atividade de se ter contato com a argila. Foi o primeiro contato com o material para todas as crianças, fato que me surpreendeu! Muitas delas demonstraram dificuldade em lidar com uma “massinha” úmida, que se podia acrescentar água e que deixava marcas em suas mãos, visto como sujeira por algumas.

No turno da manhã duas crianças passaram muitos minutos discutindo se aquele material era massinha ou cocô. Outras dedicaram muito tempo só no tocar e no apertar a argila, na experiência em si e outras modelaram rostos e formas.

No grupo da tarde a dúvida sobre ser massinha ou cocô também apareceu, mas minhas respostas à cada pergunta sobre o que era, dizendo-lhes argila, consequenciou em algumas crianças a repetição da palavra. Além disso, uma criança ficou muito ligada ao aspecto da argila ser dura, repetindo várias vezes essa constatação e outra me perguntou o que era para fazer, já que não lhes dei direcionamento, só lhes ofertei o material desconhecido, sem expectativas de um resultado para além do processo.

Algumas crianças estranharam suas mãos estarem permeadas de argila e úmidas, pedindo para lavar as mãos antes mesmo de se dar tempo de manipular o material e outras trouxeram a frase “eu não sei fazer” quando se colocaram metas, como de realizar uma bola.

Captura de tela 46 - turno matutino - mediação II - atividade com argila



A atividade da terceira mediação foi a criação de um livro em papel A4. O modelo é fácil sem necessidade de cola, de grampos ou de tesoura, o que facilitou a minha assessoria ao processo criativo das crianças. Coincidentemente o número de páginas era o mesmo do livro escolhido, mais um benefício.

Os dois grupos tiveram a mesma reação ao primeiro contato com o protótipo: descobrir o objeto desdobrando e reconhecendo a folha de papel, mas com um furo no meio. Muitas crianças desenharam nas páginas abertas, apesar do meu reforço de lhes mostrar a dobradura. Quando elas finalizavam eu dobrava em formato de livro e essas crianças ficavam reflexivas com a possibilidade de mudança.

Uma segunda característica marcante dessa atividade foi o passar das páginas, tanto do livro de tecido, em relação ao toque, quanto dos próprios livros em papel. Essa organização do códex e da passagem do tempo de maneira ascendente, linear foi experiência nova para as crianças não em relação a conhecer um livro, mas em iniciar o ganho de consciência sobre o objeto estético que é, sobre como uma folha retangular passa como uma “mágica” a ser menor

e cheia de páginas e que as letras de cada página estão relacionadas com as ilustrações.

Em especial teve um menino no período da manhã que desenhou com o papel aberto, uma narrativa sobre um cavaleiro que tinha medo de dragão. Quando eu realizei a dobradura e passei as páginas lendo o texto em francês, ele percebeu que as frases que eu lia correspondiam com o livro de tecido e que existia alguma desarmonia com a sua criação. Mas como não coagi, ele se manteve alegre na sua fala sobre o cavaleiro e assimilando o novo formato, dobrado, de ler sua história.

A maioria das crianças não desenhou em todas as páginas e nem usou todas as cores ofertadas e usaram bastante força no uso dos gizos. O exemplo abaixo é de um dos livros com mais intervenção nas páginas e caracteriza parte do padrão identificado no modo de desenhar das demais crianças.

Captura de tela 47 - livro de uma menina do turno vespertino



A quarta mediação foi uma atividade coletiva e no chão, para explorar outros espaços para além da mesa e trabalhar outras habilidades sociais.

O fator comportamento é mais uma vez uma diferença entre o período da manhã e da tarde. De manhã houve pouquíssimas disputas por cores, nenhuma por espaço e as crianças conversavam em volume razoável. De tarde foi o contrário, incluindo gritos, invasão de espaço, duelos por cores e gizos, choros; E isso também é normalidade na primeira infância.

Em relação à língua francesa, essa atividade nos possibilitou falarmos muito sobre as cores e pontualmente, em virtude da minha interferência, sobre o vocabulário do livro.

Captura de tela 48 - Mediação IV - Turno matutino (cima) – Turno vespertino (baixo).



A última atividade foi convite a brincar com caixas e dessa vez, fora da sala. Eu pressupus que esse brincar já era conhecido e do cotidiano de todas as crianças, o que foi um ledor engano, pois para maioria delas foi a primeira vez. As crianças da manhã a ver as caixas, por exemplo, reagiram com olhares intrigados, direi perdido, no que fazer.

A professora regente e a assistente me ajudaram a mostrar para as crianças e as incentivar alguns brincareos possíveis, não só com as caixas, mas também com um lençol e pregadores que levei, pensando no brincar de casinha, que também não foi óbvio. Depois as crianças se lançaram no uso do imaginário.

Captura de tela 49 - Turno matutino e vespertino, respectivamente na atividade da mediação V.



5. CAPÍTULO V: E AFINAL?!

Hora de reler a pergunta de partida, os objetivos metodológicos, para vislumbrarmos sucintamente os apontamentos dessa pesquisa.

Recordando a pergunta de partida: Por quais modos e como se deram as adequações no planejamento das mediações de leitura, que visavam à associação relação língua estrangeira e livros de literatura infantil na rotina escolar do PIJ com crianças de 3 a 4 anos, em francês?

Começo por mencionar a observação-participante que considero ação e disposição essencial para me inserir no espaço, na rotina, na convivência e a pensar um planejamento respeitando as características peculiares do lugar e de todos os envolvidos, principalmente as crianças.

Adiciono a escrita do diário de bordo que me foi espaço de reflexão útil e que reconheço como privilégio, porque dentro da rotina escolar, se eu trabalhasse 40 horas, por exemplo, eu prevejo que dedicar tempo de qualidade à reflexão poderia ser um tempo escasso ou inexistente.

Concomitante, eu sendo uma educadora a parte, sem ter a responsabilidade por uma turma específica, fez ser de fundamental importância e se tornar uma condição benéfica, a parceria com a professora regente e a assistente, que deliberaram comigo a possibilidade de frequência, de que dia, da hora e me atualizavam de aspectos do desenvolvimento e das histórias de vida das crianças.

Além de me ajudar na gestão dos comportamentos e expressões emocionais das crianças, porque se eu estivesse sozinha, teria sido um desafio muito maior e exigiria outras escolhas para conseguir implementar esse momento e talvez eu nem conseguisse a depender do grupo de crianças.

Estar nesse ambiente, que me possibilitou sequência e frequência, me permitiu alterar os planejamentos semanalmente e tentar novas estratégias e atividades que fizessem mais sentido para as crianças e fosse incentivo a entrar em estado lúdico.

O uso das filmagens também foi surpreendente no aspecto positivo e para além de ser escolha de coleta de dados, ela é citada em documentos do

Ministério da Educação como possibilidade para a avaliação na educação infantil²⁷.

Nas intervenções eu não consigo estar atenta a tantas ações que acontecem ao mesmo tempo e de dar atenção a cada uma das crianças e a filmagem colabora para um olhar mais atento, para ver detalhes que podem fazer a diferença na nossa percepção das crianças, nas delas sobre nós, sobre as demais crianças e sobre o que estamos propondo para elas, na efetividade de nosso momento e sobre mim mesma.

Dois aspectos que descobri serem imprescindíveis foram o estudo sobre o desenvolvimento das crianças, principalmente nos aspectos motores, emocionais e comportamentais e a afetividade como necessidades para os diversos aspectos do desenvolvimento e como recursos para a qualidade de tempo que se passa no ambiente escolar.

E como auxílio relevante, o humor se faz possível de ser aprendido e utilizado. Já a ludicidade, se desmistificou para mim e a percebo como inspiração para localizar e selecionar as ações que vamos partilhar com as crianças, mas que não posso garantir que tais ações serão lúdicas.

A abordagem triangular foi possibilidade, opção, que me valeu a pena como experiência e que considero ter funcionado na frequência de uma vez por semana, no tempo de 30 minutos e na parceria de duas educadoras no mínimo. Não sei como seria planejar e vivenciar mediações de leitura com o planejamento apresentado aqui, nos cinco dias da semana, mas tenho a certeza que demandaria tempo considerável de dedicação do mediador (a) e ou do (a) professor (a) no planejamento e que a depender da gestão de tempo do ambiente escolar, seria uma atitude heroica e de sacrifício desse profissional.

Por fim, as mediações também foram identificadas pela comunidade escolar como aula de francês e me inseriram a ser identificada como professora. Não houve solicitações de retornos sobre o progresso das crianças pelas famílias, mas em muitas ocasiões os familiares me deram retorno sobre as crianças fora do ambiente escolar e partilhavam de suas memórias ou relações com a língua francesa.

²⁷ MEC, Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília: 2012.

Sobre os objetivos metodológicos, eles eram os seguintes: a proposição de um planejamento reflexivo a partir da sequenciação de observação participante antes e pela prática das mediações e replanejamento dessas; associar o papel de observadora ao de pesquisadora inserida no contexto de ensino, de forma a estabelecer vínculos de confiança com o público alvo para as mediações posteriores em língua francesa; inserir espaços de interação em língua francesa como prévia das mediações de leitura nesse idioma; coletar dados espontâneos a partir da observação participante visando a gerar uma adequação dos objetivos orientadores das mediações, segundo as proposições da pesquisa intervencionista; sistematizar os efeitos captados nos encontros e suas implicações para os planejamentos futuros e proporcionar espaços continuados de mediação de livros de literatura infantil em língua francesa dentro da rotina escolar.

Considero que houve êxito na maioria, exceto pelo último, pois a continuidade das mediações de leitura em francês depende da presença de um (a) aluno (a) da graduação ou da pós para a continuidade e/ ou de voluntários e/ ou do projeto contratar um (a) professor (a) de línguas estrangeiras.

5.1. Desdobramentos e vontades de consequências

Com essa pesquisa e como mediadora de leitura, pesquisadora, ilustradora de literatura infantil e *maîtresse*, eu deixo aqui alguns desejos:

- Que haja a presença física dos livros impressos de literatura infantil, como direito, cobrando dos representantes das coletividades, as instâncias governamentais, a garantia a todas as infâncias brasileiras de lhes ter acesso, nos espaços escolares e também nas residências familiares;
- Requerer o reconhecimento de sermos um país plurilíngue e que também deve garantir às crianças na pré-escola que ainda não são, a acessibilidade, o ensino e a aprendizagem, de no mínimo uma língua estrangeira, também como direito;
- Que se reconheça o profissional de ensino de línguas estrangeiras e de sua atuação nos ambientes de educação infantil, com abertura de concursos públicos, que os convoque a estarem em exercício profissional em favor de cumprir um direito de todos e não de poucos;

- Que haja acesso e garantia à formação de professores de línguas estrangeiras existentes e aos que desejarem ser, que os capacite a servir com qualidade as infâncias em relação à língua estrangeira que se propõe a ensinar e ao desenvolvimento integral da criança;
- Que os educadores de LE possam ter acesso a essa proposta e a sintam como possível de ser experimentada e implementada em curto prazo, com exigências para prática que já estão em sua realidade e não em nível de idealidade, seja em relação a sua formação acadêmica e/ ou continuada;
 - Que os educadores de LEC possam escolher o livro de literatura como recurso e meio, para além do livro didático e de outras ofertas de arte e audiovisual;
 - Dar mais espaço no gênero acadêmico a se escrever para melhorar a prática na prática, não só no mundo das ideias ou nele majoritariamente, porque sinto que assim se dificulta a acessibilidade das produções acadêmicas a educadores;
 - Informar e recordar, que para os contextos urbanos ou rurais com acesso à internet, o livro impresso não é tecnologia ultrapassada e está para somar às novas tecnologias, pois cada uma delas tem sua especificidade de colaboração para o desenvolvimento humano.
 - Que ler e fruir com o livro literário seja sempre possibilidade, para ser opcional, instável, prazeroso, chato e não obrigatório. Ou como, minimamente, nos dez direitos do leitor propostos por Daniel Pennac²⁸:

²⁸ Esses direitos estão localizados no livro “Como um Romance” de Daniel Pennac.

Figura 11 - Os dez direitos do leitor por Daniel Pennac



Fonte: Blake (2006)

Por fim, essa pesquisa não foi o espaço-temporal para responder outras dúvidas com resultados seguros, como: será que as crianças também desenvolveriam o gosto pela leitura e teriam vontade de continuar em contato com essa língua? Essa investigação fica, para quem sabe, para um próximo e mais profundo mergulho.

BÚSSOLAS

BARBIER, René. *A Pesquisa - Ação*. Série pesquisa v.3. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2014. 9.ed.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira e MARTINS FILHO, Altino José. *Metodologias de pesquisas com crianças*. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, 2010. p.08-28. Semestral.

BARDIN, Laurence. *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*, V.I. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*. Brasília, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. *Nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos*. 2012. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10977-nota-tecnica-matricula-ensino-fundamental-140612-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 agosto de 2018.

_____. Senado Federal. Atividade Legislativa. Constituição Federal. Art. 208. Disponível em: <
http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_15.09.2015/art_208_.asp>. Acesso em: 10 fevereiro de 2019.

CAMPBELL, Ross e CHAPMAN, Gary. *As Cinco Linguagens do Amor das Crianças*. São Paulo: Mundo Cristão: 1999.

CATANDUVA, Francisco Santo Neto. *As Dores da Alma*. Ditada pelo espírito Hammed. São Paulo: Boa Nova Editora, 1998.

CUNNINGHAM, J. e SCARLETT, W.G. *Children's Humor*. In: *Children's Play*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004.

DEITER, Ron. *The use of humor as a teaching tool in the college classroom*. V.44, N.2, NACTA Journal: jun. 2000, p.20-28. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/43765313?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 16 abril de 2018.

FALTIS, C. *Case study methods in researching language and education*. In: Hornberger, N & Corson, D. (eds.). *Research methods in language and education*. Encyclopedia of language and education, v.8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997. p.145-152.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. 58ª ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

FERNANDES, Natália. *Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios*. (In) *Revista Brasileira de Educação*, v.21, n.66.2016. Trimestral.
JADOUL, Émile. *C'est qui le chef?*. Paris: Bayard Jeunesse, 2003. (Coleção *Premières histoires de Popi*).

KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.16, jul. 2002. p. 41-59.

LIRA, Mariana de Normando; PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *O texto literário em aula de FLE para crianças: reflexões sobre um caminho possível*. VI ENLIJE. Paraíba: 2016.

LÓPEZ, María Emilia. *Um mundo aberto: cultura e primeira infância*. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LUCKESI, Cipriano. *Ludicidade e atividades lúdicas – uma abordagem a partir da experiência interna*. Salvador (BA): 2005. Disponível em: <nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/TCC/maria.../ludicidade_e_atividades_ludicas.doc> Acesso em: 15 abril de 2018.

LYON, Catherine. *Humour and the young child: a review of the research literature*. Televizion: 2006. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/c865/1a059b328fddf22762f4d353e8b6f945da4a.pdf>>. Acesso em 16 abril de 2018.

MAC. Disponível em:<<http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/institucional/dtcea/5.asp>> Acesso em 15 dezembro de 2018.

MANZINI, Eduardo José. *Considerações sobre a elaboração de roteiro pags.entrevista semi-estruturada*. In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia Almeida, Sadao Omote (orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11 - 25.

MARINO, Eduardo e PLUCIENNIK, Gabriela Aratangy. *Primeiríssima infância da gestação aos três anos: percepções e práticas da sociedade brasileira sobre a fase inicial da vida*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2013. Disponível em: < https://issuu.com/fmcsv/docs/primeir__ssima_inf__ncia_-_uma_pesq_4415472dc38446/1?ff&e=3034920/4861478>. Acesso em 10 de dezembro de 2018.

NEVES, V. F. A. *Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados*. In: *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v.1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.

PINHEIRO-MARIZ, Josilene. *O texto literário em aula de francês língua estrangeira (FLE)*. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIRES, Flávia. *Pesquisando crianças e infâncias: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças*. In: *Cadernos de campo*, São Paulo, n.17,2008. p.133-151.

RIZZI, M. C. S. L. *Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte*. In: Ana Mae Barbosa (Org.). *Ensino da Arte – memória e história*. São Paulo: Perspectiva: 2008. p.335-348.

ROEDORES DE LIVROS. Disponível em:<<http://roedoresdelivros.blogspot.com/2013/>> Acesso em: 15 dezembro de 2018.

SCOTT, Sophie. *Science of laughter*. In: *Serious Science*, YouTube, 5 Maio. 2017. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=A1Ou7_yd6dM_ > Acesso em: 16 abril de 2018.

SCHETTINI FILHO, Luiz. *Pedagogia da Ternura*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes: 2010.

SEMIS, Laís. *10 dúvidas sobre adaptação na Educação Infantil*. In: Revista eletrônica Nova Escola, agosto 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13/10-duvidas-adaptacao-infantil>. Acesso em: 29 de janeiro de 2018.

STREAM, William B. *Creating student engagement? HMM: teaching and learning with humor, music, and movement.*, n.3, Creative education: 2011. v.2. p.189-192. Disponível em: < https://file.scirp.org/pdf/CE20110300007_27844067.pdf >. Acesso em: 16 abril de 2018.

UNESCO. *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador*. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214769por.pdf> > Acesso em: 29 janeiro de 2018.

VIEGAS, Rita. *Pinterest de A a Z: O que é, para que serve e como funciona*. Marketing Digital: 8 maio, 2012. Disponível em: <<http://www.marketingtecnologico.com/Artigo/o-pinterest-de-a-a-z-o-que-e-para-que-serve-e-como-funciona>>. Acesso em: 16 abril de 2018.

MEUS ACESSÓRIOS

A. Termo de consentimento para as professoras



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA

Termo de consentimento livre e esclarecido

Por meio deste documento, eu _____, de número de RG _____, registro a minha permissão em participar de entrevista em relação às ações em língua francesa da pesquisa da estudante Dayla Gonçalves Duarte, durante o ano de 2017, na sala de aula da qual sou responsável no Programa de Infância e Juventude - PIJ na Universidade de Brasília, no campus Darcy Ribeiro.

Eu estou ciente que a pesquisadora é aluna do programa de pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) e que suas ações fazem parte também da continuidade das ações no ano de 2017 do projeto de pesquisa do Grupo: Letras - Mirando Horizontes da pós-graduação de Línguas Estrangeiras para Crianças coordenado e orientado pela professora Dra. Janaína Soares.

Entendo que este estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que a transcrição e os dados obtidos só serão divulgados no todo, ou em parte, em comunicações em congressos, publicações em livros, periódicos ou mídias eletrônicas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando as privacidades.

Autorizo também a gravação por vídeo exclusivamente das ações da pesquisadora com as crianças em língua francesa, com a restrição de uso somente para gerar seus registros escritos, porém, caso haja a necessidade ou a escolha de utilização de trechos, esses deverão ser autorizados previamente por nós e pela autorização dos familiares responsáveis das crianças envolvidas.

Registros fotográficos e de áudio para entrevistas semiestruturadas também serão permitidas, passando pelos mesmos requisitos de aprovação das gravações em vídeo.

Por fim, é de responsabilidade da pesquisadora a providência de cópia de qualquer um dos registros para o meu conhecimento, caso eu solicite. Sei que tenho o direito de abandonar esta pesquisa quando eu quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Brasília, 30 de janeiro de 2017.

B. Informe aos pais de nossa presença e ações – Início do ano

Prezados pais e responsáveis,

Neste ano de 2017, o Programa de Infância e Juventude - PIJ dá continuidade às atividades de **Línguas Estrangeiras para Crianças** com a inovação da língua francesa. Tais ações fazem parte do projeto de pesquisa do Grupo: Letras - Mirando Horizontes da pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL).

O projeto tem o objetivo de registrar as respostas e reações das crianças de 3 a 5 anos da turma da professora XXXXX , no contato com a língua francesa por meio de livros, canções, jogos e demais experiências com a língua estrangeira em encontros semanais, durante o primeiro semestre de 2017.

A estudante que conduzirá o projeto, Dayla Duarte, está supervisionada pela Professora XXXXX e de outros de nosso grupo de professores, além da orientação da professora Dra. Janaína Soares.

Estamos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas.
Contatos também pelo e-mail: lec.unb@gmail.com

Atenciosamente,
PIJ

C. Termo de autorização de uso de imagem das crianças



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____, portador da
Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº
_____, residente no
endereço _____, nº _____, na
cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem (ou do menor
_____ sob minha responsabilidade) em fotos ou filme,
sem finalidade comercial, para ser utilizada no trabalho de Pós-graduação do
Departamento de Linguística Aplicada - PPGLA, da estudante Dayla Gonçalves Duarte
de matrícula 17/0001164 e CPF nº 73172405168. A presente autorização é concedida
a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território
nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes
formas: (I) Dissertação; (II) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha
vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado
a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Brasília - DF, ____ de _____ de 2017.

D. Informe aos pais – Fim de semestre

Pais e responsáveis,

Mediante a solicitação de alguns pais, na reunião do dia 09 de junho de 2017 pela manhã, de saber das músicas e de outros recursos em uso com as crianças no cotidiano escolar, a equipe do projeto de pesquisa do Grupo: Letras - Mirando Horizontes da pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) do departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) apresenta o material cultural em língua francesa utilizado no semestre.

Canções:

Bonjour les amis! Comment ça va?!

Link no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=8keStHuHfJU>

Frère Jacques

Link no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=BC6rvbxdywg>

Un, deux, trois, nous irons au bois

Link no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=sWCf7N6PH3Y>

Sur le pont d'Avignon

Link no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ZJfP9TiLoZA>

Bon appétit

(canção não localizada em vídeo e ou em mp3)

(Ritmo igual a da canção Frère Jacques)

Bon appétit (bis)

Les amis (bis)

Ne mangez pas

trop vite (bis)

C'est si bon (bis)

Livros:



C'est qui le chef?

Coleção: Premières

Histoires de Popi

Autoria: Émile

Jadoul

Editora: Bayard Jeunesse

Resumo :Há uma discussão entre quatro animais sobre quem têm mais poder na floresta. Cada um

reivindica o lugar de "chef", enfatizando uma característica de si: a maior, o mais forte, o mais feroz, o mais rápido. É a criança que dá vida a esses dedoches, quem encerra a discussão e os coloca para dormir.



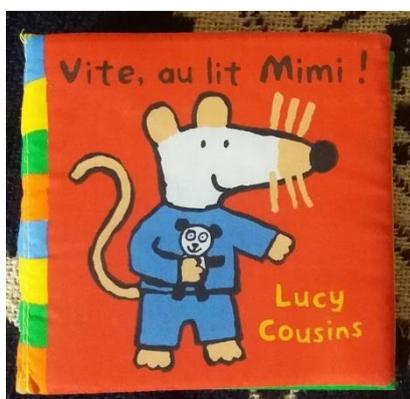
De la petite taupe qui voulait savoir qui lui avait fait sur la tête

Texto: Werner Holzwarth Ilustração: Wolf Erlbruch

Editora: Milan

Resumo: História de uma toupeira em busca de descobrir a origem do côco que caiu em sua cabeça. A cada

encontro com um novo animal, ela conhecerá as fezes de cada um deles, até alcançar a informação e o responsável que procura.



Vite, au lit Mimi!

Autoria: Lucy Cousins

Editora: Albin Michel Jeunesse

Resumo: Antes de dormir, a ratinha Mimi precisa escovar seus dentes, vestir seu pijama, ir ao banheiro e ler uma história! Páginas coloridas e textura de tecido para apresentar ações do cotidiano com as quais às crianças da primeira infância vão se identificar.



1, 2, 3 petits chats qui savaient compter jusqu'à 3

Autoria: Michel Van Zeveren

Editora: Pastel

Resumo: A mãe de três pequenos gatos, se dedica a sempre oferecer os mesmos objetos e afetividade aos seus filhos. Em cada cena há a falta de um objeto para cada gatinho e na página seguinte a resolução pela mãe. Porém, no fim do dia, já cansada e ao ser solicitada a dar beijos de boa noite,

em vez de dar três beijos para cada um, opta por dar muitos muitos afagos e beijos, tantos quanto às estrelas do céu.



Le secret des boîtes

Autoria: Stephen Michael King Editora: Père Castor Flammarion

Resumo: A história de um pai que amava seu filho e caixas. Com as caixas criava brinquedos e outras invenções que dividia com seu filho, não se importando com as chacotas que sofria das pessoas.

Estamos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos e dúvidas. Contatos também pelo e-mail: lec.unb@gmail.com

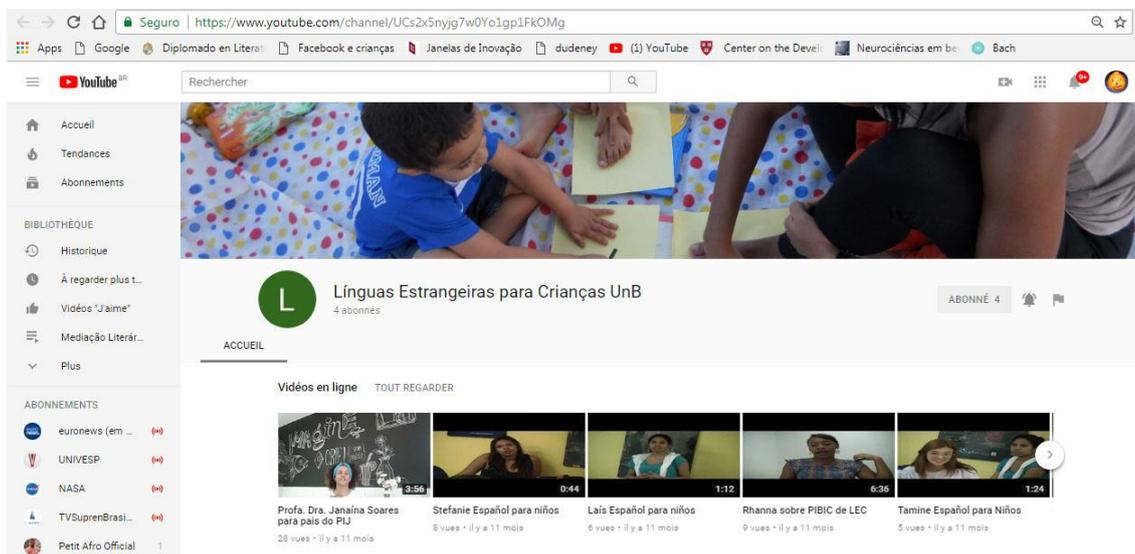
Atenciosamente,
Dayla Duarte.

E. Outros produtos de acessibilidade dessa dissertação

Captura de tela 50 - Perfil do grupo de pesquisa no Pinterest



Captura de tela 51 - Canal no YouTube do grupo de pesquisa



Captura de tela 52 - Blog do grupo de pesquisa



Domingo, 27 de maio de 2018

ESSE ESPAÇO É
NOSSA PROPOSTA

Tentaremos registrar aqui do histórico aos passos mais atuais do nosso Grupo de Pesquisa que também é Grupo de Estudos, de Práticas, de Conversação em vários idiomas e mais que tudo...Grupo de Pessoas interessadas em aprender.

Desejamos ser um espaço de expansão de fronteiras para enriquecimento de profissionais/pesquisadores, familiares e todos que se interessam e se dedicam as linguas estrangeiras com as crianças, sobre elas e para elas e a vontade de melhor ensinar e proporcionar o aprender. Além disso, dar mais satisfação a sociedade e acessibilidade aos conteúdos e ações promovidas e vividas no espaço da Universidade.

Quer vir falar com a gente? Venha!

Aqui, todos os que se interessam por abrir horizontes, estão sempre convidados. Escreva um e-mail para nós ou deixe seu comentário por aqui, que assim que pudermos, te responderemos.

Há vários professores formados e em formação prontos para o diálogo e nosso eterno aprendizado.

Bienvenid@s desde já!

Janaína Soares Alves e equipe MULEC.

Para sugestões e auxílios e aproximações:

lec.unb@gmail.com

Tudo vem de um GRUPO DE PESQUISA LETRAS MIRANDO HORIZONTES

Hay de todo!

Pero de todo lo que nos gusta a los miembros del grupo!

De todo con lo que trabajamos diariamente y que mucho de lo que nos detiene y motiva a reflexionar.

Inicialmente éramos todos de Español, licenciatura o traducción...pero luego vinieron los del inglés y los del francés, por lo que nuestro grupo en lugar de ser Letras-Español, pasó a atender por el nombre:

LETRAS MIRANDO HORIZONTES

Olá!

Este é um blog institucional cujo o conteúdo é de responsabilidade e direito dos grupos de pesquisa "Letras mirando horizontes" e "MULEC - Multilínguas Estrangeiras para Crianças" ambos dedicados a linha de pesquisa Línguas Estrangeiras para Crianças coordenada pela Professora Dra. Janaína Soares Alves da Universidade de Brasília.

Arquivo do blog

Maio 2018 (1)

Follow by Email

Email address...

Estamos no YouTube! Nosso canal:

Línguas Estrangeiras para Crianças UnB
 YouTube



Pesquisar este blog

F. Efeitos à minha presença e a língua estrangeira

Durante o momento de alimentação, algumas crianças pediram minha ajuda para abrir pacotes de biscoito e esboçaram falar a palavra “*merc*”. E uma menina, em dado momento, levantou-se para brincar de pular falando a palavra “manjeriçã”. Eu achei graça daquilo e perguntando em francês o que ela estava falando, criamos um jogo: ela falava manjeriçã e eu falava e gesticulava com o corpo “*soleil*” (sol) e invertemos várias vezes. Na hora de dizer adeus ela me disse *soleil*. (Diário de Bordo, p.07)

Uma menina desde o início interagiu comigo e repetia o que eu falava em francês, fossem frases ou palavras. Ria-se com simpatia. Tocamos juntas. Brincamos para nos acolher, ela com uma guitarra de plástico de duas cordas de nylon, eu batucando no banco: juro que fizemos música! (Diário de Bordo, p.08)

Interagi com as crianças, ora segurando os papéis para lhes facilitar o encaixe do cordão, ora exemplificando, ora lhes dando palavras de motivação para persistir na atividade. (Diário de Bordo, p. 08)

Hora do lanche. Uma menina deixou suas embalagens espalhadas pela mesa e eu a chamei várias vezes para que ela às jogasse no lixo (*la poubelle*). A professora regente me deu apoio, mas foi mais fácil escutar às outras crianças falarem “*poubelle*” que conseguir a atenção da pequena. (Diário de Bordo, p.8 e 9)

A professora regente direcionou as crianças a me saudarem e eu respondi em francês: - “*Bonjour!*” e algumas responderam repetindo.

Essa mesma criança (menino de 4 anos) falou comigo em uma “língua inventada”, embolando a língua. (Diário de Bordo, p. 12)

Durante esse brincar, uma das crianças lembrou do caracol – escargot. Acho que a ação que acessou a recordação foi o me ver fazer uma “minhoquinha” com a massinha. Depois a criança que estava ao meu lado, repetiu algumas palavras que me ouviu dizer durante a interação.

Na hora do lanche, outra criança pediu para que eu abrisse a sua garrafa de suco e aceitou dialogar comigo sobre sua lancheira ser do personagem “Pequeno Príncipe”. Eu falando francês e ela ‘entendendo’ e respondendo em português. Eu sempre acho esses momentos mágico! (Diário de Bordo, p.20).

Incrível como as crianças que já estão acostumadas com minha presença\ fala já respondem com mais “compreensão contextual” os meus estímulos e falas. Durante o brincar entre massinhas e utensílios de cozinha, interagi com algumas crianças com algumas frases que vou chamar de “chaves”: *Qu’est-ce que c’est?* e *Qu’est que tu vas faire?*

Um menino, assim que perguntei: - *Qu’est que tu vas faire?* prontamente me respondeu: - um barco! Para confirmar perguntei em francês: - “*un bateau*” ou “*un canard*”? (Diário de Bordo, p. 22 e 23)

No início da aula, algumas crianças estavam brincando com alguns quebra-cabeças e foi com esse grupo que escolhi interagir e brincar junto! Tinha uma criança nova, que logo que me escutou, arregalou

olhos e deu aquela pausa de reconhecimento: tem algo estranho aqui! Ótima oportunidade para um “*Comment tu t’appelle?*”

O recurso que utilizei para ele entender o que eu estava perguntando foi apontar para outras crianças já conhecidas por ele, dizendo “*Il s’appelle XXX*”, “*Elle s’appelle XXX*” e depois apontar para mim e dizer “*Je m’appelle Dayla*” e repetir então a pergunta “*Comment tu t’appelle?*” E deu certo!

Em outro momento da aula, ele me perguntou se eu falava inglês e rimos um bocado no jogo de nossas respostas: “Non, français” - Inglês - “*Français*” - Inglês...

Uma menina que estava brincando também com os quebra-cabeças e determinada a montar a imagem do “elefante”, que na verdade era um hipopótamo, me soou como oportunidade de conversar, onde tentei mostrar para ela, pela utilização da imagem completa do quebra-cabeça na caixa, que se tratava de outro animal. Tivemos um pouco de embate entre eu dizer “hipopotame” e ela “elefante”, mas após mostrar a imagem dos dois na caixa do brinquedo, ela cedeu a conclusão de reconhecer o hipopótamo e o “hipopotame”. (Me rio.) (Diário de Bordo, p. 24)

Temos um canal de conexão estabelecido. Já faz alguns encontros que um menino e a uma menina, quando pergunto “*Ça va?*”, eles me respondem com um “*ça va!*” ou um “*ça va très bien*”. (Diário de Bordo, p. 26)

Durante o restante do brincar, ele olhou para mim sem estímulo ou situação provocadora e disse a palavra “*Bonjour*” e as outras crianças mais novas que lá estavam, também ficaram curiosas pelo meu jeito de falar: brincamos por um bom tempo de descobrir “*cercles*” (círculos), “*carrés*” (quadrados) e o som das letras “X” e “O” em francês. (Diário de Bordo, p.29).

Já uma das meninas resolveu repetir todas as frases que falei quando chamei sua atenção para voltar a comer seu pedaço de bolo! E aproveitei do brincar para alentar minha fala e facilitar a repetição! A palavra “*gâteau*” têm muitas chances de ter ficado na memória do dia!

Essa criança em especial, tem curiosa reação sobre algumas das escutas da língua francesa ou diálogos que a convido a participar comigo: por vezes ela balança a cabeça em ação afirmativa para demonstrar recepção ao que escuta em francês e dar como ação resolutiva, mas como muitos de nós adultos fazemos, ao escutar algo que não entendemos e mesmo assim dar a entender o contrário. (Diário de Bordo, p. 31).

E com outras duas meninas, quando receberam as folhas em branco para uma atividade, eu expressei com mimica que eu adoro desenhar “*J’aime dessiner*” e lancei a pergunta: “*Est-ce que tu aimes dessiner aussi?*” (Você gosta de desenhar também?). Concomitante a essa comunicação, a professora retirou do armário os potes de tinta e outra menina prontamente apontou para eles e me disse que não iríamos desenhar, mas sim pintar. (Diário de Bordo, p.35).

Uma criança me recepcionou, após meu “*Bonjour*” com uma explicação: - Esse é um dinossauro rex! Isso me soou como um: “preciso explicar tudo para Tia Dayla” (tentativa minha de pensar o que

pensa ele nos seus três anos de idade ao lidar comigo e com o francês! Haha) (Diário de Bordo, p. 41)

Mas a interação mais intensa do dia foi com um menino de três anos: o acompanhei na atividade de pintura até o fim do lanche, o ajudando na execução das tarefas e negociando sua alimentação. Ele não deu muitas respostas em francês, mas respondia com coerência nas ações de resposta: quando indicava um jeito de pintar específico ou quando combinei que somente lhe daria os adesivos verde e azul se ele terminasse seu lanche ou quando lhe disse para ter paciência no querer ir lavar mãos...

Aos poucos as crianças estão ficando mais sensíveis aos diálogos ou interações que proponho:

Em certo momento, como forma de auxiliar a manter as crianças concentradas, cantei "*Bonjour les amis! Comment ça va?*".

Um dos meninos me perguntou, quando eu disse que ia embora e acenei com as mãos o sinal de 'tchau' com o "*Au revoir*": - Onde a senhora vai? E eu disse: *À la bibliothèque!* E ele imediatamente me disse: - Na biblioteca?! Como eu vou com minha mãe e a Tia!

Uma das meninas me falou que viu gatinhos e eu respondi: - "*Des chatons mignons!*" E ela afirmou positivamente com a cabeça!

A mesma menina me pediu um favor e eu disse: *C'est pas comme ça qu'on dit. C'est: "Est-ce que tu peux ouvrir ma boîte repas, s'il te plaît? (moi) Oui, bien sûr! Après toi: tu dis: merci!"* E ela em seguida a minha explicação, disse: por favor.

Ou quando pedi para uma das meninas dividir um biscoito dela com um garotinho que estava choroso: "*Est-ce que tu peux partager avec lui un biscuit?*" E ela confirmou que sim com a cabeça, abriu sua lancheira e deu um biscoito para ele.

What means: está fluindo o francês!

E o bônus do dia: assim que cheguei para a observação da tarde, a professora regente me disse que uma das meninas disse segundos depois que me despedi deles o "*Au revoir*" e quando ela questionou a pequena sobre o que havia dito, ela disse que estava se despedindo de mim! (Diário de Bordo, p. 42 e 43).

ACESSÓRIOS EMPRESTADOS

Stages of Humor Development

Quadro 04 - Quadro original “*Stages of humor development*”

<i>Stages of Humor Development</i>
<i>Taking a cue from Piaget’s cognitive stages, leading humor researcher Paul McGhee, first proposed a comprehensive stage-model of children’s humor in 1979. This model, last revised in 2002, maps the type of humor the child is likely fascinated with to underlying changes in her ability to perceive and make sense of her world.</i>
Stage 0: Laughter Without Humor. McGhee dubs this pre-humor stage “stage 0,” although children may exhibit smiling and laughter.
Stage 1: Laughter at the Attachment Figure. In this stage, the child demonstrates an increasing awareness of her interpersonal surroundings and participates in social humor with a parent or other attachment figure through games such as peek-a-boo.
Stage 2: Treating an Object as a Different Object. At stage 2, the child begins producing “jokes” nonverbally by performing incongruous actions such as putting her bowl on her head as a hat or pretending to talk into her shoe.
Stage 3: Misnaming Objects or Actions. Once the child’s vocabulary hits a critical point, she can extend her incongruity humor to misnaming objects or actions. McGhee notes that children at this stage often enjoy calling things by their opposite name—cold as hot, boy as girl.
Stage 4: Playing With Words. As the child’s verbal competence grows, she is less dependent on objects as the source of humor. She may experiment with rhyming words, made-up silly words, and other humorous play that does not directly link to concrete objects within her reach.
Stage 5: Riddles and Jokes. As the child develops, she begins to understand that humor has a meaning—that jokes must resolve from something absurd into something that makes cognitive sense. She often starts memorizing riddles and jokes and using them as a means of initiating social interactions with peers and adults.

Fonte: CUNNINGHAM, J. e SCARLETT, W.G. *Children’s Humor. Children’s Play.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2004.

Fonte das imagens

AMAZON. Capa do livro *Le Secret des boîtes*. Disponível em: <
<https://www.amazon.fr/secret-bo%C3%A9tes-Stephen-King/dp/2081604698> >.
Acesso em 19 dezembro 2018.

BLAKE, Quentin. Disponível em: <
<https://sevenlifefofacat.wordpress.com/2012/11/23/os-direitos-inalienaveis-do-leitor-daniel-pennac-e-eu/>>. Acesso em 19 dezembro 2018.

COUSINS, Lucy. *Vite, au lit Mimi!*. Paris: Albin Michel Jeunesse, 2002.

DES ALBUNS MATERNELLE. Capa do livro *1,2,3 petits chats qui savaient compter jusqu'à 3*. Disponível em:
<<http://materalbum.free.fr/3petitschats/fichier.htm>>. Acesso em 19 dezembro 2018.

ERLBRUCH, Wolf e HOLZWARTH, Werner. *De la petite taupe que voulait savoir qui lui avait fait sur la tête*. França: Milan, 1993.

GADOO. Imagem de homem prendendo a respiração. Disponível em: <
<https://www.gadoo.com.br/dicas-e-informacoes/como-reduzir-o-cheiro-fedorento-no-banheiro-apos-defecar/>> . Acesso em 19 dezembro 2018.

GRUPO AUTÊNTICA. Disponível em: <
<https://grupoautentica.com.br/autentica/livros/a-imagem-nos-livros-infantis-caminhos-para-ler-o-texto-visual/635>>. Acesso em 15 dezembro de 2018.

KING, Stephen Michael. *Le secret des boîtes*. França: Père Castor Flammarion, 1997.

LA BIBLIOTHÈQUE POUR ENFANTS DE PHILDEBERT. Capa do livro *C'est qui le chef?*. Disponível em: <http://litterature-enfantine.over-blog.com/article-28330422.html>. Acesso em 19 dezembro 2018.

OLHAR DIGITAL. Imagem do cocô. Disponível em: <
<https://olhardigital.com.br/noticia/teclado-de-emojis-pode-ganhar-outra-icone-de-coco/70190>>. Acesso em 19 dezembro 2018.

VAE EJE. Capa do livro De la petite taupe qui voulait savoir que lui avait fait sur la tête. Disponível em: <http://vaeje.eklablog.com/analyse-du-livre-de-la-petite-taupe-qui-voulait-qui-lui-avait-fait-sur-a118329400>. Acesso em 19 dezembro 2018.

ZEVEREN, Michael Van. *1,2,3 petits chats, qui savaient compter jusqu'à 3*. Paris: L'école des loisirs, 2004.