

Cadernos de estágio

Valorizar o ensino de línguas no Brasil: um estágio contracolonial de Francês Língua Adicional

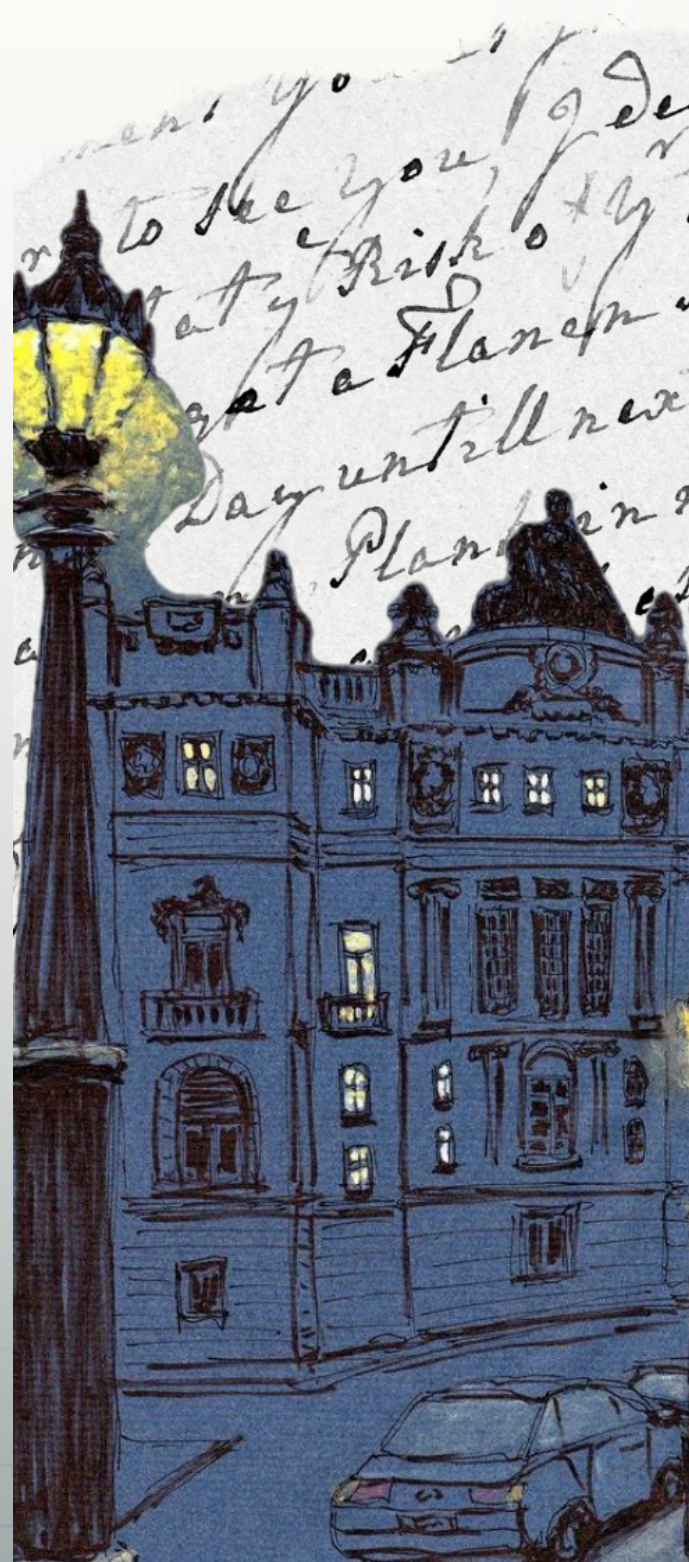
Ygor Gohan¹

Informações

1 ygorgohanpaiva@gmail.com

Como citar este texto

GOHAN, Ygor. Valorizar o ensino de línguas no Brasil: um estágio contracolonial de Francês Língua Adicional. Cadernos de Estágio, v. 8, n. 2, 2026. DOI: [10.21680/2763-6488.2026v8n2ID42898](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2026v8n2ID42898).



Cde

Volume 8, N2

Agosto - Dezembro

Submetido em: 05 de Fevereiro de 2026

Publicado em: 10 de Setembro de 2026

ISSN: 2763-6488

RESUMO

O presente trabalho sintetiza e analisa as experiências de regência realizadas nas disciplinas Análise da Prática de Estágio I e II, desenvolvidas ao longo dos dois semestres de 2025. As práticas ocorreram em dois contextos escolares distintos e tiveram como foco a sensibilização à língua francesa a partir de noções contracoloniais (Santos, 2023), orientando-se por objetivos previamente definidos: valorizar o Sul global, contracolonizar o ensino do francês, adotar o termo Francês Língua Adicional e compreender o lugar historicamente marginalizado dessa língua na Educação Básica brasileira. Ao articular observação, intervenção docente e reflexão crítica, o estágio permitiu problematizar estruturas coloniais presentes no ensino de línguas e propor caminhos pedagógicos que ampliem repertórios culturais, promovam justiça epistêmica e aproximem o francês das realidades plurais dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: Estágio de Francês; Contracolonização; Sul Global; Educação Brasileira.

INTRODUÇÃO

2

O presente trabalho foi elaborado ao longo das disciplinas Análise da Prática e Estágio de Francês I e II, em 2025, da licenciatura dupla em Letras Português-Francês da Universidade Federal de Minas Gerais. Em ambas as disciplinas, os discentes precisaram ministrar dois ateliês de sensibilização à língua francesa – um para cada disciplina – em escolas da Educação Básica. Enquanto estagiário, optei por trabalhar a francofonia¹ através de uma perspectiva contracolonial (Santos, 2023), que valoriza o Sul global, sendo o ateliê do primeiro semestre de 2025 para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, e o do segundo semestre para estudantes dos três anos do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual na mesma cidade.

Dessa forma, as ações como estagiário atrelaram a prática docente do ensino de francês aos textos teóricos e conteúdos das disciplinas da UFMG, traçando paralelos que enriqueceram a preparação de materiais didáticos e as pesquisas prático-teóricas. Ao longo do desenvolvimento dos estágios, apareceram diversas problemáticas, entre as quais se destacam: o cenário atual do ensino de línguas na Educação

¹ Compreende-se o termo “francofonia” como o conjunto de pessoas, países e regiões que possuem a língua francesa como língua oficial, língua do cotidiano ou língua de trabalho/estudo. “Francofonia”, com a inicial maiúscula, diz respeito à Organização Internacional da Francofonia (Calvet, 2007).

Básica brasileira; o reconhecimento da francofonia no ensino de francês a partir de perspectivas que valorizem países e regiões do Sul global; e a definição de um recorte metodológico e de nomenclaturas coerentes com este estudo.

O objetivo principal deste artigo é analisar as experiências de estágio no ensino da língua francesa por meio de noções contracoloniais, a partir da comparação entre dois contextos escolares distintos. Além disso, pretende-se refletir sobre os impactos dessas experiências na formação docente inicial, considerando os desafios encontrados na elaboração de materiais didáticos, na adaptação metodológica aos diferentes públicos e na articulação entre teoria e prática ao longo do estágio.

Percurso metodológico

Ao longo da conferência *Dépolitiser la langue française*², que ocorreu no 24º Congresso Brasileiro de Professores de Francês, em Salvador, a escritora camaronesa Léonora Miano, após a construção de uma fala sobre a história do francês e seus efeitos no mundo contemporâneo enquanto meio de propagação da economia, política e cultura francesa, afirmou que é preciso desnacionalizar a língua e, assim, despolitizá-la. Ao participar da conferência no lugar de ouvinte, senti uma forte identificação em relação ao presente trabalho, que tem como perspectiva desnacionalizar o ensino da língua francesa, isto é, enxergar percursos metodológicos para esse idioma que partam de referências além da França. Além da desnacionalização, é preciso também desnortear o ensino, efetuar-lo por meio de conteúdos para além do Norte global.

3

Segundo D’Olmes Campos (2019, p. 14), essa “orientação para o Hemisfério Norte não é apenas espacial, mas subjetiva e referindo-se até à ‘direção moral’. Isso é evidentemente ratificado pelas representações – sobretudo geocartográficas [...]” e, conseqüentemente, surgem efeitos desfavoráveis na construção de conhecimentos e saberes, sobretudo, na educação. Através de questionamentos que me surgiram no decorrer da minha formação em Letras na UFMG, me deparando com conteúdos e formas consideradas “corretas” de falar o francês que sempre fizeram referência à França Hexagonal³ e aos demais países do Norte global (Bélgica, Suíça e Canadá), busco me posicionar de maneira a SUlear minhas práticas docentes.

SUlear é contrapor visões ideológicas do termo *nortear*, evidenciando perspectivas contrárias àquelas eurocêntricas, desvinculando o norte enquanto referencial mundial e valorizando epistemologias do Sul (D’Olmes Campos, 2019, p. 14).

2 Tradução: Despolitizar a língua francesa.

3 O termo diz respeito ao território francês presente apenas no continente europeu.

O Sul é aqui concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Santos; Menezes, 2010, p. 12-13).

Considerando a necessidade de valorização de países e regiões do Sul global, torna-se pertinente recorrer a noções relacionadas ao conceito de colonialidade enquanto desdobramento dos processos de colonialismo (Matos, 2020, p. 96). Nesse contexto, levo em conta *colonialidade do saber*, que, segundo Quijano (2005, p. 122), refere-se ao “eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento”. Como forma de subverter e confrontar a colonialidade, busco *decolonialidade* proposta por Matos (2020, p. 95), compreendida como “um caminho para a promoção da educação linguística e literária que visibilize e estimule o protagonismo das diversas identidades não hegemônicas [...] suleando nossas práticas como professores e pesquisadores”, por sua contribuição à área da Linguística Aplicada.

Contudo, adoto o termo *contracolonizar* como forma de enaltecer um neologismo quilombola e valorizar as reflexões do pesquisador Antônio Bispo dos Santos⁴ ao afirmar que o “contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender” (Santos, 2023, p. 36). Em confronto ao prefixo de-, ele nos diz ao longo de uma mesa redonda da Associação Brasileira de Etnomusicologia:

Como ‘de’ eu compreendo como depressão, deterioração, decomposição... Bom, se alguém acha que vai conseguir deprimir o colonialismo, decompor, deteriorar, eu acho que cumpra o seu papel, (...) eu prefiro impedir que ele (colonialismo) continue acontecendo e isso pra mim é ser contra e não ser ‘de’. Mas eu acho que quem é ‘de’ é importante (...) na minha compreensão, a decolonialidade pode acontecer, é importante que ela aconteça (Santos, in: ABET, 2021).

Assim posto, as ideias de Nêgo Bispo não surgem para dizer que o termo *decolonialidade* é errado de toda forma, mas que o prefixo contra- representa um movimento de ir no sentido oposto da colonialidade, de combatê-la. Particularmente, opto por contracolonização em detrimento de *contracolonialismo*, por compreender que o sufixo -ação enfatiza atitudes concretas e necessárias na contemporaneidade, que atravessam as linguagens e diferentes campos, como a educação, o ensino de línguas estrangeiras, a arquitetura – conforme proposto por Santos (2023) –, além da própria vida cotidiana.

4 Conhecido como Nêgo Bispo.

Com o objetivo de estabelecer um processo contracolonial do ensino do francês e de valorização do Sul global, entendo que é preciso abordar questões raciais e apresentar referências de pessoas negras nos conteúdos didáticos. Isso se justifica com os dados do ODSEF⁵ de 2025 ao apontar que existem 348 milhões de francófonos⁶ no mundo e que mais da metade deles está localizada no continente africano, totalizando 180 milhões de pessoas. Com isso, nas oficinas desenvolvidas recorri à Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) com o intuito de evidenciar a necessidade de ampliação de posturas pedagógicas, bem como de novas possibilidades de formação crítica dos alunos frente às questões étnico-raciais e multiculturais. (Barbosa; Ferreira, 2018, p. 268). De acordo com o Artigo 26-A da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003):

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

5

No lugar de *Francês Língua Estrangeira (FLE)*, faço uso do termo *Francês Língua Adicional (FLA)* como forma de denominar uma língua que não seja a primeira a ser aprendida e evitar o possível entendimento enquanto uma língua que seja estranha ou exótica. Para isso, utilizo as considerações de Lôpo Ramos (2015, p. 252) ao afirmar que o “conceito de língua adicional, longe de ser um ‘mero’ acréscimo, implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, podendo ser um significativo componente construtor de espaços interculturais com outras línguas e suas culturas”. É propor o conceito de língua adicional (LA) como um guarda-chuva que promove a inclusão de pessoas que aprendem esse idioma ao invés do distanciamento, do estrangeirismo.

Em relação à Educação Básica no Brasil, afirmo que possuímos um sistema educacional que não valoriza o ensino de línguas nas escolas, e isso parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷. De acordo com documento, o único idioma previsto enquanto obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental é a língua inglesa, deixando os demais idiomas como facultativos. Arruda et al. (2022, p. 219) realizam um panorama histórico do ensino de francês em nosso país e afirmam que “o ensino de línguas estrangeiras já foi bastante valorizado no Brasil.

5 Observatório Demográfico e Estatístico do Espaço Francófono.

6 O ODSEF entende os francófonos como “todas as pessoas que dominam a língua francesa a ponto de poderem utilizá-la para comunicar (falar e/ou compreender), independentemente do nível ou do domínio de outras competências, como a escrita ou a leitura” [tradução própria] de acordo com o texto *La francophonie dans le monde* (2022) da Editora Gallimard.

7 (Brasil, 2017).

A ascensão de uma única língua com um espaço privilegiado na educação de base denuncia um verdadeiro desmoronamento do ensino plurilíngue”.

Dessa forma, os estudantes de licenciatura dupla em Letras Português-Francês da UFMG – também aqueles que optam pela licenciatura em Português-Italiano e Português-Alemão – enfrentam uma dificuldade em realizar o Estágio de observação em língua francesa por não haver nenhuma escola pública de ensino básico da Região Metropolitana de Belo Horizonte que possua o francês, nem o italiano ou o alemão, no currículo escolar obrigatório. Esse fator ocasiona a não existência da observação de aulas durante o Estágio Obrigatório, tal como ocorre nas disciplinas de Estágio de Português, por exemplo, reduzindo a experiência unicamente à regência. Inclusive, quando a proposta de aulas desses idiomas é apresentada à escola, é vista como uma ação extraordinária, como foi o caso de ser ofertada no Projeto Escola Integrada⁸ e sempre no contraturno.

Prática da análise e estágio de Francês I

6

Durante o primeiro semestre de 2025, ao longo da disciplina Análise da Prática e Estágio de Francês I, ofereci a oficina *Francofonia em África: conhecendo gostos, mapeando países e descobrindo a língua francesa* para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte localizada próxima à minha casa, no âmbito do Projeto Escola Integrada. Nas aulas foram abordados conteúdos associados à introdução à língua francesa com enfoque nas culturas francófonas e culinárias de quatro países do continente africano: Costa do Marfim, Benim, Senegal e República do Congo.

A mesma oficina foi oferecida simultaneamente para duas turmas, que chamaremos aqui de 5º A e 5º B. Desde o início, as diferenças entre os estudantes eram perceptíveis, o 5º A possuía menos alunos e era uma turma mais tranquila em relação ao comportamento, já o 5º B possuía o dobro de alunos e era mais difícil ter a atenção e o silêncio dos estudantes. Com isso, foi realizado um acordo com as turmas em que cada uma possuía 5 pontos, um referente à cada aula, que seriam perdidos em caso de desobediências e alvoroços em sala. Ao final do processo, se alguma turma zerasse a pontuação, ela perderia o direito de participar da tarefa de degustação final de um prato doce.

Em prol da autonomia dos estudantes, todos receberam uma pasta para arma-

8 O Programa Escola Integrada (PEI) é uma iniciativa da Prefeitura de Belo Horizonte que amplia a jornada escolar dos estudantes, oferecendo atividades no contraturno focadas em arte, cultura, esporte, lazer e meio ambiente, além de reforço pedagógico.

zenar as atividades de cada encontro e uma caneta, que eles deveriam portar em todas as aulas. Caso a maioria dos alunos não levasse a pasta no dia ou perdesse a caneta, um ponto seria perdido pela turma. Surpreendentemente, os estudantes tiveram compromisso e não houve casos majoritários de descumprimento dos acordos em relação aos materiais, como perdas e esquecimentos.

Sobre as aulas especificamente, foram cinco encontros ao todo, sendo o primeiro encontro pertinente à introdução e os demais relacionados a um país cada: Costa do Marfim, Benim, Senegal e República do Congo. É válido pontuar que a escola não dispõe de projetor e telas interativas, logo, todos os materiais foram impressos, como lista de exercícios, bandeiras e mapas dos países, tabelas com conteúdos de vocabulários e fichas alimentares. Por trazer alimentos para os estudantes provarem, tive que arcar com os custos para compra de ingredientes, bem como recipientes e utensílios descartáveis, demonstrando a dificuldade e a falta de recursos para propor atividades de ensino diversificadas.

Na primeira aula, os estudantes precisaram reproduzir uma simples frase em francês para apresentação: “*Salut ! Je m’appelle...*”⁹ (nome do aluno)”. Além disso, o cronograma das aulas foi exposto e levantei as seguintes questões: *Por que é importante o aprendizado de línguas? Você fala algum idioma além do português? Se não, conhece alguma palavra em outro idioma? E em francês?* Surgiram diversas respostas em ambas as turmas e o engajamento ao falar a apresentação em francês foi positivo. De modo geral, os estudantes falaram da importância em aprender outros idiomas para viajar, trabalhar e ter mais oportunidades. De acordo com os relatos, ninguém fala outra língua e alguns já fizeram aulas de inglês. A maioria das palavras conhecidas em outras línguas eram *coffee, milk, love e cat*¹⁰, todas da língua inglesa. Do francês, os estudantes sabiam apenas *bonjour*¹¹.

Ainda, foi exposto um mapa do mundo e demandado onde ficava o continente africano. Em ambas as turmas, os estudantes ficaram extremamente confusos e não sabiam nem sequer o significado do conceito *continente*. Com as devidas explicações, debatemos o fato do francês ser um idioma presente em várias regiões e países do mundo que, assim como o português, se apresenta como consequência dos processos de colonização. Logo, foram discutidas algumas questões sintáticas entre o português e o francês que possuem a mesma estrutura de frases: artigo + substantivo + verbo + complemento (Exemplo: *Le chat boit du lait* / O gato bebe leite). Ao final do primeiro encontro, os estudantes fizeram alguns exercícios gramaticais de

9 Tradução: “Olá, eu me chamo...”

10 Tradução: café, leite, amor e gato.

11 Tradução: bom dia.

acordo com o conteúdo apresentado, seguidos de uma correção coletiva e uma roda de leitura de uma tabela com saudações em francês.

Na segunda aula, foi lembrado o vocabulário de saudações e, prontamente, promovi a apresentação de alimentos e ingredientes em francês acompanhada de uma atividade de perguntas e respostas. Em seguida, exibi contextos culturais e históricos da Costa do Marfim e, como nas aulas de todos os países, apresentei o mapa do país no continente, o mapa específico do país, a bandeira, a capital, a data de independência, os demais idiomas falados, a quantidade de habitantes e um *QR Code* em que era possível acompanhar conteúdos em redes sociais sobre os países com os responsáveis em casa¹². Logo abaixo, apresento como o material de cada país foi entregue aos alunos:

Imagem 1: Modelo de folha de apresentação do país

8



Fonte: elaborado pelo autor

Após a metade da segunda aula, e de todas as outras que a sucederam, ocorreram momentos de degustação de pratos preparados por mim¹³. Buscando ter um compromisso com a ludicidade proposta por Mourão et al. (2010, p. 67) ao afirmarem

¹² Em relação ao QR Code, houve pouca adesão segundo relatos dos estudantes por conta de esquecimento.

¹³ Previamente, demande à escola se algum estudante possuía algum tipo de alergia e, após comunicação com os responsáveis, não houve casos que impedissem a ingestão de nenhum alimento.

que “propostas de jogos e atividades lúdicas têm como objetivos exercitar a imaginação infantil e criar uma situação de aprendizagem e criatividade”, as degustações dos pratos foram feitas sempre de olhos vendados para promover um ambiente de brincadeiras e fazer com que os estudantes não se recusassem a comer mesmo antes de ter provado o alimento.

Imagem 2: Fotografia dos estudantes durante degustação



Fonte: arquivo do autor

9

Para o trabalho com a Costa do Marfim, foi apresentado o prato *attiéké*¹⁴ (semolina de mandioca cozida), servido com *allocos* (banana da terra frita) e vinagrete (cebola e tomate em tiras com vinagre). A receptividade dos estudantes foi boa e cerca de dois terços da turma gostou do prato. Assim como nas demais aulas, os estudantes se depararam com uma *Fiche alimentaire*¹⁵, em que eles deveriam responder perguntas relacionadas ao prato. Além do nome do alimento, a ficha possuía quatro perguntas que foram progressivamente traduzidas para o francês em cada aula de acordo com os conteúdos trabalhados, observando assim a capacidade de aprendizado dos estudantes na oficina. Abaixo, apresento as imagens da ficha da aula 2 e a ficha da aula 5:

¹⁴ Cabe pontuar que o preparo do *attiéké* foi prejudicado por não haver semolina de mandioca acessível em Belo Horizonte.

¹⁵ Tradução: Ficha alimentar.

Imagem 3: Fichas alimentares da segunda e última aula

Prénom : _____ Date : _____	Prénom : _____ Date : _____																
FICHE ALIMENTAIRE	FICHE ALIMENTAIRE																
Nom du repas : _____	Nom du repas : _____																
Quels sont les ingrédients du plat? _____	Quels sont les ingrédients du plat? _____																

O prato é:	Le plat est:																
<table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>☐ Doce</td> <td>☐ Sólido</td> </tr> <tr> <td>☐ Salgado</td> <td>☐ Líquido</td> </tr> <tr> <td>☐ Apimentado</td> <td>☐ Frio</td> </tr> <tr> <td>☐ Amargo</td> <td>☐ Quente</td> </tr> </tbody> </table>	☐ Doce	☐ Sólido	☐ Salgado	☐ Líquido	☐ Apimentado	☐ Frio	☐ Amargo	☐ Quente	<table border="1" style="width: 100%;"> <tbody> <tr> <td>☐ Sucré</td> <td>☐ Solide</td> </tr> <tr> <td>☐ Salé</td> <td>☐ Liquide</td> </tr> <tr> <td>☐ Épicé</td> <td>☐ Froid</td> </tr> <tr> <td>☐ Amer</td> <td>☐ Chaud</td> </tr> </tbody> </table>	☐ Sucré	☐ Solide	☐ Salé	☐ Liquide	☐ Épicé	☐ Froid	☐ Amer	☐ Chaud
☐ Doce	☐ Sólido																
☐ Salgado	☐ Líquido																
☐ Apimentado	☐ Frio																
☐ Amargo	☐ Quente																
☐ Sucré	☐ Solide																
☐ Salé	☐ Liquide																
☐ Épicé	☐ Froid																
☐ Amer	☐ Chaud																
Quais são as cores do prato? _____	Quelles sont les couleurs du plat ? _____																

Qual sua opinião sobre essa refeição?	Quelle est ton opinion sur le plat ?																
☐ Eu amei a comida! Quero mais! ☐ Sou indiferente. ☐ Eu não gostei.	☐ J'aime le plat ! ☐ Je suis nul. ☐ Je n'aime pas le plat.																

Fonte: elaborado pelo autor

10

Passando para a terceira aula, com o intuito de apresentar aos estudantes perspectivas de coexistência de múltiplas línguas, escutamos a música *Petit pays*, de Cesária Évora (cantora cabo-verdiana que canta em crioulo, português e francês), a partir da qual mostrei aos alunos as possibilidades de se falar mais de um idioma e como as línguas possuem diversas relações entre si mesmas. Sem mais demoras, passamos ao conteúdo gramatical do dia, que era a expressão de gostos e aspectos dos alimentos em francês, como apimentado, doce, frio, quente, dentre outros.

No mesmo dia, apresentei o Benim. O alimento escolhido para esse país foi o *atassi* – prato de arroz e feijão preparados juntos com molho de tomate e um toque de gengibre. Os estudantes gostaram muito do alimento por suas semelhanças com a alimentação típica brasileira, o que nos faz, assim, comungar com a visão de Mourão et al. (2010, p. 65), ao dizer que os “momentos das oficinas são tentativas de realização total de uma possibilidade das crianças verem em outras a própria realidade, e ao mesmo tempo, dar-se conta que é possível pensar em um modo de transformar o meio em que vivem respeitando as diversidades”.

Na quarta aula, foi o momento dos estudantes estudarem o Senegal. As turmas foram recebidas com a música *Thiossen*, de Mamour Ba, senegalês que vive em Belo Horizonte há cerca de 30 anos. Ainda, trabalhamos o vocabulário de cores em

francês e, por meio de perguntas realizadas, os alunos precisaram apontar a cor dos objetos presentes na sala de aula.. Em relação ao alimento, os estudantes provaram *bissap* (chá de hibisco) e *beignets* (bolinhos fritos com leve toque de laranja). Eles não gostaram muito da bebida, mas a comida foi extremamente bem aceita por sua semelhança com o bolinho de chuva.

A quinta e última aula planejada era sobre a República do Congo¹⁶. Todavia, ela não ocorreu por causa da realização de uma greve dos professores municipais de Belo Horizonte. De qualquer forma, eu pretendia levar uma atividade sobre verbos de opinião do primeiro grupo¹⁷ conjugados no presente do indicativo, em que os alunos iriam praticar oralmente a conjugação em dupla. Também explicaria a diferença entre os países República do Congo e República Democrática do Congo. O prato escolhido para a degustação da comida congoleza seria o doce *rochers congolais* (doce de clara de ovos com coco ralado assado) como uma forma de recompensa aos estudantes pelo comportamento e participação.

Prática da análise e estágio de Francês II

11

No segundo semestre de 2025, no âmbito da disciplina Análise da Prática e Estágio de Francês II, foi proposta a oficina *Francofonia Sul Global: valorização e contra-colonização*, direcionada a estudantes do Ensino Médio de uma Escola Estadual localizada na região central de Belo Horizonte, instituição na qual cursei os três anos dessa etapa de ensino. A proposta consistiu na oferta de aulas de língua francesa em nível básico (A1), fundamentadas em contextos culturais de países e regiões do Sul global, organizadas em dez encontros extracurriculares realizados no contraturno, destinados a estudantes que manifestaram interesse por meio de um formulário online. Embora a divulgação da oficina tenha despertado interesse na maioria da escola, muitos estudantes não puderam se inscrever por já estarem inseridos no mercado de trabalho.

A escola dispunha de uma sala equipada com projetor e computador para uso pedagógico. A professora supervisora do estágio demonstrou certa resistência à utilização desse espaço por receio de possíveis danos aos equipamentos; no entanto, todas as aulas foram realizadas ali. Além disso, surgiram dificuldades relacionadas ao cronograma, uma vez que a gestão escolar cancelou duas aulas sem aviso prévio, sob a justificativa de que a supervisora não se encontrava na escola naquele

16 A República do Congo, também conhecida como Congo-Brazzaville, é diferente da República Democrática do Congo (RDC), Congo-Kinshasa.

17 Grupo de palavras em francês de verbos regulares terminados em -er, como, manger, aimer, appeler etc.

momento, o que impossibilitou a realização das dez aulas conforme o planejamento inicial. Além disso, a direção me questionou mais de uma vez acerca da obrigatoriedade de um Estágio em língua francesa, considerando que o currículo da escola contempla apenas as disciplinas de português e inglês como línguas obrigatórias.

Conforme mencionado anteriormente, os estudantes que demonstraram interesse e disponibilidade para participar da oficina no horário do almoço realizaram a inscrição por meio de um formulário online. Ao todo, foram registradas 17 inscrições, mas apenas oito alunos participaram das aulas. Observei que os participantes se mostraram motivados a aprender a língua francesa, justificando esse interesse sobretudo pelo desejo de viajar ou realizar intercâmbio na França ou no Canadá, únicos países francófonos conhecidos pela turma antes do início das atividades.

Na aula inaugural, apresentei o cronograma da oficina e introduzi os termos *Francofonia* e *francofonia*. Em seguida, promovemos um debate em torno dos conceitos de *Sul global*, *decolonialidade* e *contracolonialidade*, noções até então desconhecidas pelos estudantes. O diálogo mostrou-se especialmente relevante, pois abordou ideias recorrentes no contexto do Ensino Superior e que, possivelmente, também farão parte do percurso acadêmico futuro dos alunos. Desde o início, deixei claro que a oficina não tinha como objetivo principal a formação de falantes de francês, considerando sua carga horária reduzida, de apenas 15 horas. As aulas tiveram como foco apresentar outras visões de mundo, distintas daquelas impostas pela colonialidade eurocêntrica, por meio de um processo de sensibilização à língua francesa.

Ainda nesse primeiro encontro, trabalhei alguns sons característicos do francês que diferem do português, fazendo uso da canção *Joana Francesa*, de Chico Buarque como recurso didático para apresentar palavras como *tu*, *pleure*, *parfum*, *marée*, *peau* e *moi*¹⁸. Por fim, foram apresentados os pronomes pessoais em francês, como preparação para o estudo da conjugação verbal no presente do indicativo.

Na segunda aula, foram abordados os verbos *être*, *avoir* e *s'appeler*¹⁹. Os estudantes demonstraram dificuldades na pronúncia das palavras, porém procurei construir um ambiente leve e acolhedor, de modo que se sentissem à vontade para tentar se expressar oralmente e cometer erros sem constrangimento. Em seguida, trabalhamos as saudações em francês, que passaram a ser utilizadas de forma espontânea em todos os encontros posteriores. Não por acaso, a expressão mais recorrente foi *coucou*²⁰, devido à sua proximidade sonora com o português.

Posteriormente, apresentei os verbos do primeiro grupo, terminados em *-er*,

18 Tradução e fonemas: você [y], chora [œ], perfume [ã], maré [e], peau [o], meu [wa].

19 Tradução: ser/estar, ter e se chamar.

20 Tradução: olá.

conjugados no presente do indicativo, e propus uma lista de exercícios como tarefa de casa, com o objetivo de que os estudantes identificassem padrões de conjugação. A etapa final da aula, denominada *momento cultural*, presente também em encontros seguintes, foi dedicada ao estudo de contextos de países e regiões francófonas. Nesse momento, abordamos Burkina Faso a partir de duas reportagens²¹, que foram analisadas coletivamente com o intuito de estimular o pensamento crítico dos alunos. As discussões despertaram o interesse pela busca de novas informações e favoreceram a continuidade dos debates e o compartilhamento de conteúdos no grupo de *WhatsApp* que criei para comunicados com a turma.

Imagem 4: Slide utilizado em um dos momentos culturais



Fonte: elaborado pelo autor

Na terceira aula, realizamos a correção dos exercícios de conjugação dos verbos do primeiro grupo e, em seguida, os estudantes praticaram o uso da língua em duplas, por meio das expressões de saudações já trabalhadas. Posteriormente, abordamos o estudo das nacionalidades, com ênfase em países do Sul global, bem como as variações de gênero, como *congolais* e *congolaise*, *argentins* e *argentine*, *chinois* e *chinoise*²², entre outros. Na sequência, foram apresentados os verbos do segundo grupo, terminados em *-ir*, que também foram usados em exercícios de fixação propostos como tarefa de casa. Uma reportagem sobre o Marrocos²³ e sua relação com a língua francesa foi apresentada durante o *momento cultural*. O texto foi trabalhado

21 Burkina Faso retira francês como língua oficial a decisão, liderada pelo capitão Ibrahim Traoré adota idiomas nacionais do Digital Mídia Global TV e Burkina Faso aprova lei que proíbe homossexualidade e estabelece penas de prisão a infratores do Estado.

22 Tradução: congolês e congolesa, argentino e argentina, chinês e chinesa.

23 Maroc : Désamour de la langue française, mythe ou réalité ? -- Marrocos: Desamor da língua francesa, mito ou realidade? -- do TRT Français.

integralmente em francês, permitindo demonstrar aos estudantes que é possível estabelecer relações e aproximações com o português.

A quarta aula teve início com a revisão dos verbos do segundo grupo e a correção coletiva da tarefa feita em casa. O conteúdo do dia foram os artigos definidos e indefinidos em francês que foram aplicados em uma dinâmica com frases simples. A discussão do *momento cultural* se deu por meio da leitura de uma reportagem sobre relações entre o Benim e a Bahia²⁴, por meio de debates sobre Salvador ser a cidade mais negra fora da África²⁵ e a afrodíaspota. Ao final, mapas do continente africano foram entregues aos estudantes e eles tiveram que apontar quais países eles conheciam. Percebendo que eles não sabiam muitos, projetei um mapa com nomes de todos os países francófonos da África para discutirmos.

Já na quinta aula, os verbos irregulares do francês foram o conteúdo inicial e, novamente, passei para os estudantes uma série de exercícios para serem feitos em casa. Além disso, apresentei verbos na forma negativa e frases interrogativas, assim como palavras interrogativas, como *qui, quoi, pourquoi, où, comment, quel, que* e *combien*²⁶. Durante o momento cultural, mostrei a eles a escola de dança senegalesa, *École des Sables*²⁷, como uma maneira de aproximar os estudantes à arte e cultura do Senegal visto que havia alunos que faziam cursos de arte fora da escola, como balé e música.

O sexto encontro foi marcado pela presença da coordenadora do Estágio de Francês da UFMG para avaliação da minha regência. Os estudantes puderam ouvi-la se apresentar brevemente em francês, o que despertou ainda mais o interesse pelo idioma. Assim, fizemos a correção dos verbos irregulares da tarefa de casa e, logo, passamos para uma parte prática, ouvir a música *Number One* da rapper Duquesa em parceria com a cantora Leys para uma atividade. Com trechos em português, francês e inglês, a música serviu para solicitar aos estudantes que escrevessem a continuação de seus versos fazendo uso de quaisquer idiomas. Foi um momento interessante e descontraído de criação artística em que muitos se arriscaram na pronúncia do francês. A música possuía ainda algumas palavras em *verlan*²⁸, suscitando a apresentação histórica e social desse fenômeno linguístico e a realização

24 'A Bahia é um pouco do Benin e o Benin é a Bahia', diz presidente do país africano em Salvador do Alô Alô Bahia

25 De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio Contínua (PNAD Contínua, 2017), em Salvador, os negros (pretos e pardos) somavam 2,425 milhões, ou 82,1% das 2.954 milhões de pessoas que lá vivem. No Brasil, a média de negros é de 54%.

26 Tradução: quem, o quê, por que, onde, como, qual, que e quanto.

27 Tradução: Escola de Areia.

28 Verlan é uma forma de gíria que surgiu na francesa e se difundiu nas periferias francesas. O termo verlan significa envers -- inverso -- e acontece quando são alteradas as sílabas de uma palavra, como femme > meuf (mulher).

de outro exercício de escrita. Dessa vez, eles deveriam criar palavras invertidas, no idioma que os estudantes preferissem, para serem adivinhadas no final da aula.

Na sétima aula, assistimos ao filme dança *NOIRBLEU - les déplacements d'une danse*²⁹, da artista brasileira Ana Pi. O audiovisual ocasionou em uma conversa sobre afrodiáspora, desigualdades raciais, internacionalização, arte contemporânea, geografia do continente africano e línguas nativas da África. Os estudantes se mostraram muito contentes ao assistir ao filme e a discussão foi muito produtiva. Por apresentar esse contraste entre as cores preta e azul, o filme suscitou o estudo das cores em francês. Com o vocabulário de cores, os estudantes tiveram que escrever frases e lê-las oralmente para a turma, fazendo uso de artigos, frutas/legumes (que foi apresentado no momento), verbo *être* (ser) e cores.

Já na última aula (oitava), perguntei aos estudantes se eles possuíam dúvidas sobre algum conteúdo que havíamos estudado, mas não surgiram questões pontuais. Eles apontaram algumas curiosidades sobre minha mobilidade acadêmica na Suíça e busquei narrar alguns eventos que me passaram. Assim, cito Hooks (2017, p. 35) em relação à aproximação entre aluno e docente ao dizer que “quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos produtivo [...]”. Para nosso último *momento cultural*, lemos uma reportagem em francês sobre Congo-Brazzaville e Congo-Kinshasa³⁰ para debater as histórias de colonização e diferenças desses países. Como encerramento, fizemos um lanche coletivo em que cada um contribuiu com o alimento que poderia levar.

Conforme mencionado anteriormente, não foi possível realizar as dez aulas previstas, uma vez que a escola cancelou dois encontros sem aviso prévio. Em razão disso, vários conteúdos relacionados à língua francesa, inicialmente previstos no plano de ensino, deixaram de ser abordados, restringindo o trabalho apenas ao continente africano. No que se refere à francofonia, países e regiões fora da África não foram contemplados, como os DROM-COMs³¹, as Antilhas e a Guiana Francesa.

Resultados e considerações finais

Como visto, as oficinas *Francofonia em África: conhecendo gostos, mapeando países e descobrindo a língua francesa e a Francofonia Sul Global: valorização e contracolonização* não puderam ser completamente concluídas segundo o planejamento, em

29 Tradução: PRETOAZUL: deslocamento de uma dança.

30 Pourquoi deux pays africains s'appellent-ils le Congo ? -- Por que dois países africanos se chamam Congo? -- do TRT Afrika.

31 Départements, régions et collectivités d'Outre-mer -- Departamentos, regiões e coletividades ultramarinas.

razão da greve dos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e devido a problemas de comunicação interna com a escola estadual. Apesar dessas questões institucionais, que impactaram diretamente o cronograma e a continuidade das atividades, é possível afirmar que os objetivos centrais das oficinas foram alcançados, especialmente no que se refere à sensibilização dos estudantes para a língua francesa por meio de uma perspectiva contracolonial e voltada à valorização da francofonia do Sul global. As oficinas desenvolvidas demonstraram que o ensino de francês pode ir além dos modelos tradicionais centrados exclusivamente na França e na Europa, promovendo discussões mais plurais sobre língua, cultura, identidade e representação.

De forma positiva, não foram registradas falas de caráter racista ou intolerante, tampouco questionamentos por parte das famílias em relação às temáticas abordadas nas oficinas. Pelo contrário, houve uma boa receptividade tanto dos estudantes quanto dos responsáveis, que tiveram acesso aos materiais. Dessa forma, reforço a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e linguística para ampliar o repertório cultural de estudantes e para tensionar imaginários eurocentrados.

16

Além disso, são perceptíveis as diferenças ao se trabalhar com crianças de 10 anos de idade (5º ano do Ensino Fundamental) e com jovens entre 15 e 17 anos (Ensino Médio). Enquanto que com os estudantes mais novos é preciso estabelecer regras e acordos para atingir um bom comportamento da turma, os alunos mais velhos já entendem que devem se comportar e dialogam sobre as temáticas com maturidade. Intencionalmente, houve uma distinção de propostas e conteúdos para as duas turmas pensando na classificação etária dos discentes.

As experiências de regência proporcionadas pelas disciplinas de Análise da Prática e Estágio de Francês I e II da Universidade Federal de Minas Gerais foram extremamente benéficas para minha formação como professor de línguas, despertando o interesse por culturas e variações linguísticas relacionadas à francofonia. Em síntese, tive contato com conceitos e estudos fundamentais para a consolidação deste trabalho, permitindo o cumprimento dos objetivos previamente estabelecidos. Conclusivamente, este trabalho reafirma a relevância de uma abordagem contracolonial no ensino de Francês Língua Adicional, defendendo práticas que valorizem o Sul global, ampliem as possibilidades de identificação cultural dos estudantes e questionem a posição marginalizada que o francês ocupa atualmente na Educação Básica brasileira.

Referências

ABET, Associação Brasileira de Etnomusicologia. **Mesa-redonda 1**. Youtube, 9 nov. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TeJmAg76ELU>>.

ARRUDA, Larissa de Souza et al. A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 11, n. Especial, p. 217-242, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8111044>

BARBOSA, Lúcia Maria Assunção; FERREIRA, Jane Margareth. Francofonia e ensino-aprendizagem de língua estrangeira (francês) à luz da Lei 10.639/2003. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial - Caderno Temático: Letramentos de Reexistência, janeiro de 2018, p.262-286.

BRASIL. Lei no 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

17 CALVET, L. J. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CAMPOS, D’Olmes (2019). Por que SULear? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**. Recuperado de <https://revista.uemg.br/sulear/article/view/4140>.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LÔPO RAMOS, Ana Adelina (2021). Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, 13(01), 233–267. DOI: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida (Org.). **América latina e língua espanhola**: discussões decoloniais. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115.

MOURÃO, M. L. S.; ALMEIDA, J. S.; SANTOS, M. C. S. Do lúdico ao intercultural: uma proposta de aprendizagem da língua francesa por meio da interculturalidade. **Revista Dialogos**: a cultura como dispositivo de inclusão, Brasília, v.13, n.1, p. 63-68, ago. 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Belo Horizonte: Piseagrama, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010, p. 637.

ODSEF, Observatório Demográfico e Estatístico do Espaço Francófono. Disponível em: <<https://www.odsef.fss.ulaval.ca/actualites/348-millions-de-francophones-en-2025>>