

O ENSINO DE FLE PARA CRIANÇAS NA REDE PÚBLICA  
ESCOLAR ATRAVÉS DA COLEÇÃO ‘LES PETITS PHILOSOPHES:  
*RENÉ DESCARTES ET SIGMUND FREUD*’

Joice ARMANI GALLI

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

O presente trabalho objetiva discorrer a respeito do ensino do FLE através da literatura infanto-juvenil. O desenvolvimento do conhecimento sob formas de exclusão dicotômicas tais como ‘língua x literatura’ é incompatível com o século XXI. Assim, dialética ‘sciences du langage’ ou ‘littérature et civilisation’, segundo Puren (1988), contempla períodos de discussão de uma dualidade outrora didática. De acordo com o conceito de pesquisa contextualizada, preconizada por Blanchet e Chardenet (2011), será apresentada a experiência com a coleção bilíngue ‘Filosofinhos’, sensibilizando o público infantil para valores relativos ao plurilinguismo e à cidadania, motes do letramento, segundo Galli (2011).

A importância da literatura como processo sistêmico do conhecimento é um dos cânones do pensamento ocidental. No entanto, durante muito tempo o ensino de literatura na escola pública foi dissociado de sua relação com a linguagem, especialmente no que tange à Língua Estrangeira (doravante LE). Sob tal perspectiva, este artigo apresentará a experiência de ensino da literatura através do Francês como Língua Estrangeira (FLE) para crianças na rede pública escolar brasileira durante a primeira década passada. A fim de sustentar tal exposição, discorreremos inicialmente sobre a fragmentação do pensamento celebrado pelo advento do Modernismo e alguns de seus ecos na cultura do ensino de língua e literatura francesas. Lançaremos igualmente um olhar sobre o ensino da literatura francesa na história das metodologias de ensino de línguas, já que, segundo a citação de Robillard, [...] “le chercheur est construit par l’histoire, et que son travail doit commencer par comprendre comment il est influencé par cela”. (In: Blanchet & Chardenet, 2011, p. 28), parece-nos pertinente traçar esse panorama a fim de situar a trajetória reflexiva, permitindo contextualizar a presente experiência. Dessa forma, é possível vislumbrar a escola como espaço de encontro e desencontro, ruptura e continuidade, ensaiando formas de adição e não mais de exclusão, como signos da contemporaneidade expressas pelo plurilinguismo e pelo letramento.

Segundo Behrens (2005), a influência na sociedade e na educação dos paradigmas da ciência repercute a médio e longo prazo na constituição

do fazer pedagógico. Assim, a lógica binária: ‘teoria x prática’, ‘produto x processo’, ‘ensino x aprendizagem’ e ‘língua x literatura’ instaurada pelo pensamento da era Moderna, no século XX, apresenta sua herança ainda nas formas de pensamento reducionista e imediatista, responsáveis por gerar exclusão. No campo das ciências humanas, durante um longo tempo o pensamento foi fragmentado, a fim de suprir as necessidades do contexto em que se inseria. De acordo com o pensamento dessa autora, sob o prisma mecanicista, o universo estaria organizado a partir da linearidade determinista de causa e efeito, cuja premissa levou o homem a separar o racional do emocional (BEHRENS, 2005, p. 18). Dessa forma, muitas dualidades foram criadas a exemplo do ensino em separado, tendo mesmo professores distintos, para cada ‘matéria escolar’ da língua e da literatura fosse materna, fosse estrangeira.

Essas repercussões podem ser sentidas em face de alguns questionamentos sobre a prática pedagógica do FLE, tais como o pensamento capitalista acerca de qual LE deva ser ensinada na escola pública. Nesse sentido, será que a escola deve somente responder a um mercado de trabalho determinado, consolidando a hegemonia da língua inglesa? A resistência confrontada pelas políticas plurilíngues repousa justamente na responsabilidade do poder público em suscitar o espírito plural e criativo, levando o aluno não somente a reproduzir um sistema industrializado de mecanização sem sentido. O ensino de LE oportuniza o desenvolvimento do senso crítico e, por conseguinte, da expressão intelectual e artística.

Daí questionarmos permanentemente o fazer pedagógico em LE, ou seja, ao ensinar FLE produzimos criadores, legitimamos o ser da linguagem por excelência que é o homem, ou produzimos tão somente consumidores? Em tais reflexões, no planejamento das aulas, nas escolhas de conteúdos programáticos, enfim na composição de nossos currículos e na rotina escolar devemos nos perguntar que concepção está subjacente a nossa relação com LE na escola e fora dela, em que contextos vivemos essa relação e o que entendemos por LE.

A partir desses questionamentos disparam outros entendimentos do que sejam culturas, comunicação, consciência da linguagem e pluralidade

linguística<sup>1</sup>. O âmbito dessas pesquisas estende-se assim ao que afirma Bakhtin (1999) sobre linguagem, pois ao reconhecer que a língua se realiza no discurso ou em gêneros discursivos não podemos conceber nosso objeto de ensino como mero instrumento a ser ‘dominado’. Devemos sim considerar os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural de nossos aprendizes, já que segundo Jean-Claude Beacco :

Le champ dit de la ‘didactique des langues et des cultures’ n’est pas de nature foncièrement épistémologique, mais il correspond à un ensemble des domaines d’interventions sociaux, ceux de l’enseignement des langues, sous toutes ses formes, et des politiques linguistiques éducatives que celui-ci met en oeuvre. (In Blanchet et Chardenet, 2011, p. 31)

A presente citação constitui o pensamento contemporâneo quanto ao ensino de línguas e literatura, correspondendo ao que apresenta o Cadre – Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Apesar dessa evolução didática, consideramos pertinente lançar um olhar sobre a dialética na história do ensino de FLE, sugerida por Christian Puren.

Na obra *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues* (1988), Puren apresenta quatro grandes vertentes metodológicas. Essas metodologias foram responsáveis por caracterizar épocas em que a oscilação do processo de ensino e aprendizagem de língua e literatura francesas teve seus períodos alternados.

A partir do ensino de grego e latim, surge a Metodologia Tradicional (MT). A mais longa das metodologias desenvolveu-se durante três séculos - XVII, XVIII e XIX - apoiando-se, sobretudo, na leitura de textos literários através de leitura e cópia. Por essa razão a metodologia seguinte sobrepujará as competências relativas à oralidade, tais como produção e expressão orais PO/EO. A Metodologia Direta (MD) - 1902 - foi igualmente conhecida como o ‘Coup d’état pédagogique’ por tentar impor-se por meio da legislação normativa da época. Apesar de sua configuração autoritária, deve-se à MD o reconhecimento de uma matriz

---

<sup>1</sup> Cabe registrar que uso aqui o termo pluralidade linguística por considerá-lo mais adequado à realidade brasileira, fértil em seus regionalismos. O emprego do termo plurilinguismo parece estar mais bem contextualizado frente às demandas sociais europeias.

histórica para o ensino de LE e um olhar propulsor para o ensino da literatura estrangeira.

A Metodologia Ativa (MA) - 1910/1950 - ensaiou a reunião dos aspectos positivos das escolas precedentes, sendo por isso conhecida como eclética ou mista. No entanto, a então nomeada metodologia do equilíbrio não fez senão impor a literatura através de excertos para estudos de língua e gramática.

A Metodologia Audiovisual (MAOV), para corrente americana e Estrutural-Global Audiovisual (MSGAV), para o Círculo de Praga e o continente europeu, teve um longo período de desenvolvimento, de 1950 a 1970, permitindo a renovação da DLE (*Didactique de langues étrangères*), através da criação de instituições oficiais como o CREDIF - Centre de recherche et d'études pour la diffusion du français, o CLAB, Centre de linguistique appliquée de Bensaçon e o BELC, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises do CIEP – Centre international d'études pédagogiques.

Nessa progressão epistemológica, a associação de língua/gramática e literatura/cultura inicia seu processo de aprimoramento, sendo aclimatada nos anos 80 por meio das Teorias de Referência como a Linguística da enunciação, a Semântica, a Sociolinguística, a Pragmática, a Análise do discurso e a Psicolinguística, dentre outras. Assinala-se por essa época, cuja terminologia não remete mais para metodologias, mas tão simplesmente para abordagens metodológicas, o resgate do ensino da literatura como parte integrante do processo ensino-aprendizagem de uma LE.

A nova nomenclatura indica uma ruptura pragmática para o ensino de língua e literatura, anunciada então pela MSGAV, aclimatada pela Abordagem Comunicativa (AC) - 1975 e referenciada pela Abordagem Acional (AA) - 1985. Não é sem razão que tal processo tende a aperfeiçoar-se, uma vez que a sociedade atual de informação, através das TICE (Tecnologias da informação e comunicação para o ensino), da internet e das redes sociais não pode ocorrer mais sob a ótica dicotômica de língua ou literatura, mas de sua associação colaborativa.

Por fim, a Abordagem Sociodidática (AS) baseada na pesquisa contextualizada, assim denominada por Blanchet e Chardenet, em sua obra *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (2011), além de associar recursos didáticos diversos, revisita ‘l’analyse des besoins’. Ou seja, a AS redimensiona a prerrogativa defendida pela AA nos anos 90 quanto à análise das necessidades como condição imperativa frente a qualquer intervenção pedagógica, ratificando o postulado pelo Cadre, particularmente no oitavo capítulo, intitulado *Diversification linguistique et curriculum*, cujo currículo e a variação dos objetivos deve estar sustentada na rede cooperativa do processo de educação escolar:

Le débats autour de l’enseignement des langues étrangères à l’**école élémentaire** le montrent bien, qui mettent en évidence, à l’intérieur d’un même pays ou d’une même région, de grandes fluctuations et divergences dans la définition même des finalités premières et nécessairement ‘partielles’ données à cet enseignement. Que doivent faire les élèves ? Apprendre quelques solides rudiments du système linguistique étranger (composante linguistique) ? Développer une conscience linguistique ? Des habilités ? Des façons d’être ? Se décentrer par rapport à leur langue et à leur culture maternelles ou se conforter dans celles-ci ? Prendre confiance en se découvrant et en s’affirmant capable d’apprendre une langue autre ? Apprendre à apprendre ? Mettre en place une capacité minimale de compréhension de l’oral ? Jouer avec la langue étrangère et l’apprivoiser (notamment dans certaines de ses caractéristiques phonétiques ou rythmiques) à travers comptines et chansons : Acquérir des connaissances autres ou pratiquer des activités scolaires autres (musique, éducation physique, etc.) par le médium de la langue étrangère ? Bien évidemment, il n’est pas interdit de courir plusieurs lièvres à la fois et des objectifs distincts peuvent être combinés ou enchâssés, mais l’important est bien ici de marquer que, dans la construction d’un curriculum, la sélection et la pondération des objectifs, des contenus, des mises en ordre, des modes d’évaluation, sont étroitement dépendantes de l’analyse qui a pu être faite pour chacune des dimensions distinguées. (CECR, 2005, p. 130-131)

Dessa forma foi concebido o projeto sobre ensino de FLE e literatura infanto-juvenil em duas escolas públicas brasileiras através de ‘recherche sur terrain’, preconizada pelas Abordagens Acional e Sociodidática, para leitura da coleção bilíngue ‘Filosofinhos’, que, no ano de 2003 disponibilizava duas obras: *René Descartes* e *Sigmund Freud*. Além de serem livros destinados ao público infantil, o forte recurso à imagem e à escrita em língua portuguesa, a Língua Materna (LM) desse público e em língua francesa, sua respectiva LE, foi possível ter o contato direto com os autores, oportunizando a realização de um projeto pedagógico ainda mais significativo.

Em Galli (2011, p. 28), a apresentação de um quadro extraído da obra de Marcos Bagno *A língua de Eulália: novela sociolinguística* (1997, p. 58) durante formações pedagógicas suscitou a discussão sobre as crenças subjacentes ao ensino de LE. O quadro apresenta colunas encabeçadas por três figuras correspondentes em que há o Português Padrão, o Francês Padrão e o Português Não-Padrão. As imagens representadas devem ser interpretadas por cada sujeito particularmente em sua leitura de mundo. O que nos interessa aqui são as correlações entre a escrita do francês padrão e as do português não-padrão (sendo que a representação fonética restringe-se à coluna da língua francesa), a exemplo de ‘abelha’ – ‘abeille’ [abey] – ‘abêia’. Ou seja, a forma de menor prestígio social brasileira está mais próxima da fonética francesa.

Essa constatação leva-nos a pensar na atribuição valorativa, isto é, na carga semântica que as palavras carregam e nas representações por elas desencadeadas. O fato ainda mais pertinente dessa observação diz respeito à descoberta fonética de um aluno do quarto ano da escola fundamental da rede pública e que, em respeito a sua descoberta, merece registro na publicação acadêmico-científica. Durante a realização de uma aula, cujo vocabulário de base era ‘La Famille’, havendo, por exemplo, a ocorrência da palavra ‘fille’, após inúmeras tentativas de articulação deste som inexistente no alfabeto oficial português, o grupo de meninas é esclarecido pelo referido aluno que o fonema [j] é tão somente o mesmo som que produzimos ao dizer mulher de forma menos ‘soutenué’, isto é, [muyé]. Tal descoberta tem eco direto sobre o quadro proposto na obra de Marcos Bagno e ‘cette trouvaille phonétique’ tem de ser considerada sob a perspectiva de ensino e pesquisa contextualizada defendida pelo Cadre e pela AS.

Nesse sentido, as três grandes concepções de aquisição do conhecimento valem ser lembradas, pois não considerar a observação desse aluno seria tomá-lo por uma folha em branco, como uma ‘tábula rasa’, a exemplo do que foi a escola empirista, em que métodos tradicionais sustentavam a prática de professor detentor de saber e aluno ouvinte, passivo ao processo de conhecimento. Ainda que no sentido contrário, o movimento seguinte será igualmente vertical, trazendo o foco

ao apriorismo, cuja despreocupação com métodos e a pouca interferência do professor marcaram um período de herança genética, em que a pedagogia dos talentos sobrepujava qualquer prática pedagógica. O terceiro grande momento é relativo às considerações do contexto a fim de atingir o interacionismo. Levando-se em conta a cultura experiencial de alunos e professores, ambos interagem aprendendo e ensinando mutuamente, como sugerem os preceitos de letramento na era contemporânea.

Palavra nova, o letramento surge na metade dos anos 80 contemplando um período de esgotamento para as práticas tradicionais do ensino de ler e escrever. Sendo a alfabetização o parâmetro para se conceituar o letramento é preciso reconhecer que alfabetizar é adquirir a técnica da escrita e da leitura, é a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever, ao passo que o letramento pode ser considerado o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever, isto é, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. E se pensarmos letramento em LE, fomos alfabetizados ou letrados em LE? Em poucas palavras, letramento em LE pode ser entendido como a prática social de apropriação de uma língua para além do código, considerando as matizes culturais que compõem o universo linguístico de uma determinada comunidade.

Segundo Magda Soares (2003), nos dias de hoje, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas, é preciso letrar-se.

O plurilinguismo é uma forma de letramento, pois vai além da decodificação e da escolha arbitrária do ensino de uma LE em detrimento de outras, tendo, assim, uma função social. Se nos remetermos à origem do termo inglês 'literacy' ou para seus usos em língua francesa, 'littéracie' ou 'lettrisme', mergulharemos no universo de cultura da escrita, próprio da sociedade grafocêntrica em que vivemos. Responsabilidade de todas as

áreas, apesar de ser o próprio objeto de aprendizagem, o letramento em LE estabelece relações de reciprocidade com os demais campos do saber em suas disciplinas escolares. Nessa mesma perspectiva, tais reflexões devem inspirar igualmente nossa ‘prise de conscience’ quanto ao fato de sermos bons leitores e produtores de texto em nossa área.

Parafraseando Magda Soares, sabe-se que a cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só na chamada cultura do papel, mas também na nova cultura da tela, com os meios eletrônicos, o que oportuniza novas tomadas de postura frente às dificuldades de ensinar literatura infanto-juvenil em FLE. Sobrepõe-se o fato de que todos convivemos com a escrita, ou seja, em ambientes de letramento, porém o insumo é inegavelmente mais frequente e mais intenso com material escrito e com práticas de leitura e de escrita nas camadas mais favorecidas, assim, conforme a referida autora:

Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada. É prioritário propiciar igualmente a todos o acesso ao letramento, um processo de toda a vida. (<http://intervox.nce.ufrj.br/~edpaes/magda.htm> 24/7/2008)

Dessa forma, devemos nos questionar quanto ao que deve estar contemplado em nosso currículo? Por quê? (Por que isso é bom para o nosso aluno?) Como? (Que alternativas de trabalho podemos desenvolver?) Quando? Em que momento torna-se adequado trabalhar com determinados gêneros discursivos, a exemplo da literatura, nas LE e especialmente no FLE.

Letramento em LE é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção integrada às demais áreas do saber, ou seja, trabalhar de forma cooperativa na escola e fora dela, pois, segundo Galli:

Em nosso contínuo processo de ensinar e aprender [...] as LE, partimos do ponto de vista de que Línguas são relações étnicas e, portanto, são meios para a inclusão e a cidadania, já que o sujeito é por natureza um ser da linguagem, da expressão e, deseja-se, da comunicação e da criação. (GALLI, 2011, p. 33)

Assim, depois de discorrer sobre as concepções do presente trabalho é possível realizar o relato dessa experiência de letramento em LE na literatura infanto-juvenil de FLE.



Ao longo de um ano foram preparadas as turmas através da sensibilização ao vocabulário a ser contemplado na leitura literária. Os conteúdos estavam divididos segundo uma progressão lexical e gramatical como:

1. *Les compliments*, entendendo-se aí 'les jours de la semaine', 'les mois de l'année', 'les chiffres', 'les saisons', 'les heures' e 'les couleurs', na perspectiva lexical. Como abordagem gramatical, previa-se o estudo em conjunto dos artigos (definidos e indefinidos), dos pronomes pessoais e do uso dos verbos irregulares 'être et avoir', além dos verbos do I grupo (ER), como 'habiter', 's'appeler' no Presente do Indicativo, bem como o estudo das palavras estrangeiras que compõem o vocabulário de nossa LM ;
2. *Les objets de la salle de classe*, vocabulário relativo ao contexto imediato e direto da sala de aula juntamente com os pronomes possessivos e os adjetivos demonstrativos, além de alguns verbos no II grupo (IR) regulares e irregulares como 'sortir' ;
3. *Les parties du corps*, e naturalmente as descrições físicas e psicológicas, caracterizando as identificações através da inflação de adjetivos e reforçando os aspectos gramaticais já introduzidos. Estudaram-se também verbos do III grupo (RE) regulares e irregulares a exemplo de 'prendre' ;
4. *Les aliments et les animaux* como elementos da linguagem própria ao universo infantil da contação de histórias, consolidando a progressão lexical e gramatical ensejada, acrescentando-se os conectivos e marcadores temporais e espaciais mais frequentes em narrativas infanto-juvenis, além da pontuação literária deste gênero.

Antes, porém, de toda e qualquer imersão de novas palavras, partíamos sempre do existente, assim, uma listagem das palavras estrangeiras era elencada. A seguir, dessas palavras estrangeiras verificava-se qual seria origem, discutindo e justificando sua identificação. Esse 'remue-ménings' permitia que o aluno se descontraísse e fosse tomado mais pelo poder do conhecimento do que pelo 'não-saber'.

Em um mundo globalizado, o conhecimento de LE é uma condição para leitura de mundo e cabe à escola oportunizar experiências de letramento em LE. Como o projeto se desenvolveu com alunos de 5º e 6º anos do Ensino Fundamental (EF), cuja faixa etária está compreendida dos 9 aos 11 anos de idade, primou-se por trabalhar igualmente com o mote desejado pelo grupo de alunos naquele ano, sendo o da família em 2003. O projeto aconteceu em duas escolas da rede pública situadas na periferia brasileira. E a razão maior para justificar o motivo de ensinar o FLE, além de fazer sentido como corroborado inúmeras vezes no presente exposto, refere à lei de diretrizes e base nacional, a LDBEN 9394 de 1996, em que está previsto o ensino de uma LE, à escolha da comunidade, primando-se pela pluralidade linguística e pela diversidade étnico-cultural das diferentes regiões brasileiras.

O texto da LDBEN 9394/96 Art. 26: § 5º, informa que, ‘Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição’. Ora para que as comunidades escolares realizem suas escolhas de forma consciente é preciso que haja a experiência com outras LE que não sejam unicamente o Inglês e o Espanhol.

É preciso articular ações em prol de políticas públicas linguísticas, estabelecendo uma rede de relações culturais. O ano, os semestres e trimestres letivos devem ser planejados previamente e de forma cooperativa. O planejamento deve ocorrer de maneira a ser estrutural e conceitualmente concebido de forma coletiva. Todo trabalho deve vincular o projeto político pedagógico da comunidade em que estiver inserido, deve estar articulado com a equipe educativa da escola, direção, orientação e supervisão pedagógica, além das áreas do conhecimento mais afinadas nas circunstâncias em que se apresenta o grupo, a exemplo do que ocorreu neste período com a responsável pela Língua Portuguesa, mas poderíamos ter desenvolvido grande parte do potencial também com a Música, as Artes e o Teatro.

Quando se fala em articulação dentro e fora da escola é preciso ter em mente o âmbito de atores políticos locais quanto ao assunto desenvolvido. Assim, em um projeto de Língua Francesa é interessante elaborar um trabalho colaborativo com o Instituto Francês, a ‘Alliance Française’, os diferentes órgãos públicos e particulares de ensino, seja a Universidade, Federal ou Estadual, Pública ou Privada, as Secretarias de Educação, em nível estadual e/ou municipal, as Associações de Professores, de Pais e Mestres, de Ex-alunos e da Comunidade na qual a escola esteja inserida, pois se trata de um trabalho de rede, a rede do letramento em LE.

Tendo, portanto, desenvolvido toda essa infraestrutura e partindo-se de um aporte conceitual interdisciplinar é possível operacionalizar o ensino da literatura infanto-juvenil em FLE. Assim, o primeiro trabalho com a obra deve passar necessariamente por sua apresentação visual. A leitura do texto-imagem é fundamental para o ingresso ao universo

literário infantil escrito em francês. O vocabulário era ampliado dentro do planejamento anual, no qual já estava prevista tal atividade, pois conjuntamente ao léxico, as estruturas frasais e sua respectiva pontuação cria-se o som da literatura infantil francesa. Retomando o ‘brainstorming’ das palavras transparentes é o momento de apresentar os ‘faux amis’ em situações reais de comunicação como oportunizado de forma privilegiada pela linguagem literária. Particularmente na literatura infantil, a conjunção adversativa ‘pourtant’ é um dos primeiros falsos cognatos a ser descoberto pelas crianças. Especialmente nesta incursão literária infanto-juvenil a conjunção da célebre frase *Je pense donc je suis* foi plenamente incorporada pelo grupo de alunos que a empregava em outras circunstâncias linguísticas, respeitando seu uso em situações reais de comunicação.

Após toda a ‘mise en route’ do projeto, pode-se efetivamente realizar a ‘mise en place’ dos objetivos a ele vinculados. Assim, o trabalho de leitura da obra no papel (pois no imaginário já aconteceu e se encontra a pleno vapor) começa com a projeção das páginas do livro, como se estivéssemos em uma sala de cinema. A leitura dessas páginas é acompanhada pela exposição do mesmo material que foi anteriormente fotocopiado para os alunos e entregue em uma pasta, prevendo-se que ao final todos terão sua história em língua francesa. A propósito, essa história em língua francesa, a literatura infanto-juvenil dessa experiência, é uma história de todos, mas a produção do livro é individual, particular, única e singular.

Considerando que as restrições financeiras são fonte de inspiração para o processo criativo, a projeção é a da obra original, mas cada aluno confecciona seu próprio livro de historinhas em FLE. Munido de folhas em branco, cartolina, recortes, cola, tesoura, hidrocores, lápis colorido, enfim, toda instrumentalização do universo infantil para montagem da sua história, para criação de seu próprio livro de literatura francesa. A elaboração do material respeita o tempo de ingresso, leitura e descoberta que cada história promove.

Distribuído em uma carga horária compatível com o tempo do projeto, cada página da história foi fotocopiada com a imagem e sua

versão francesa. A cada diapositivo explora-se a imagem, seguida de sua relação com o texto para juntos elaborarmos qual seria a melhor tradução e tão somente após todas essas etapas, que acabam por serem longas em turmas de 25 alunos, é apresentada a versão portuguesa para comparação e compreensão global da leitura. Os alunos recebem assim a imagem e o texto em francês, durante as aulas o material é estudado e, somente após as discussões, a versão em LM é feita em suas folhas.

Trata-se de um processo de descoberta intenso e extenso, pois demanda planejamento e tempo. Sendo a mesma dinâmica para ambas as histórias: *René Descartes* e *Sigmund Freud*, a Coleção ‘Les Petits Philosophes’, lançada em 2003, permite que o letramento em FLE seja um exercício de expressão em LE. Um exemplo bastante ilustrativo é a figura de René Descartes, vivendo em sua época e vestido conforme o final do século XVIII, sendo caracterizado como uma criança muito curiosa e questionadora (não é sem razão que ele representaria posteriormente ‘Les sciences modernes’). Seus grandes olhos arregalados são o primeiro sinal de inquietude reconhecido pelas crianças e todo esse exercício sendo feito em FLE torna a obra ainda mais especial, pois René Descartes era francês e foi o responsável por instaurar a era cartesiana no pensamento ocidental e mundialmente conhecido pela frase cuja versão latina *Cogito ergo sum* ainda está presente nas reflexões contemporâneas filosóficas. Os reflexos de sua contribuição geram discussões até a atualidade, o que permite aos alunos viajarem no tempo e no espaço ao serem também crianças curiosas e questionadoras de sua época e protagonistas de sua história.

Letramento é prazer, lazer, ludicidade e cognição, diz respeito à informação pelo viés da leitura, lendo em diferentes cantos. Lendo histórias que nos levam a lugares desconhecidos, empregando a leitura para orientar-se no mundo (atlas), nas ruas (sinalização de trânsito), para receber orientações (para tomar um medicamento), enfim, para descobrir a si mesmo pela leitura e pela literatura, seja em LM, seja em FLE.

Nesse sentido, a UFPE tem sensibilizado a comunidade local no entorno da universidade por meio do projeto *Le français en chantant pour et par les enfants*, através de aluna do Departamento de Letras Francês do Centro de Artes e Comunicação e bolsista do Programa de Educação

Tutorial do Centro de Educação – PET/CE. O projeto conta com a parceria da Prefeitura de Recife, a Secretaria de Educação do Estado e o SCAC/Nord-Est – Service de Coopération et Action Culturelle da região Nordeste, em um projeto integrado entre CAC e CE da Federal de Pernambuco, projeto com o qual esperamos ainda contar muitas histórias também literárias.

Referências :

AGRA HASSEN, Maria de Nazareth. **René Descartes**. Coleção ‘Les Petits Philosophes’. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997, p. 58.

BAKHTIN, Michael. O problema dos gêneros no discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BEACCO, Jean-Claude. Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In: **Guide pour la recherche en didactiques de langues et de cultures: approches contextualisées**. Sous la direction de Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET. Editions des Archives contemporaines, Université de Rennes et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 2011, p. 28-40.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Os paradigmas da ciência: a influência na sociedade e na educação. In: **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BLANCHET, Philippe ;CHARDENET, Patrick (org) **Guide pour la recherche en didactiques de langues et de cultures: approches contextualisées**. Editions des Archives contemporaines, Université de Rennes et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 2011.

CONSEIL DE L’EUROPE. **Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer**. Division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2005.

GALLI, Joice Armani. **Línguas que botam a boca no mundo**: reflexões sobre teorias e práticas de línguas. Recife: EDUFPE, 2011.

\_\_\_\_\_. Letramento – cultura e diversidade em políticas de ensino de LEs. In: KURTZ dos SANTOS, Sílvia Costa; MOZZILLO, Isabella. **Cultura e Diversidade na Sala de Aula de Língua Estrangeira**. UFPEL, 2008. p. 182-191.

\_\_\_\_\_. Sobre políticas públicas de ensino de línguas estrangeiras: um estudo sobre a formação leitora em língua francesa no Rio Grande do Sul, relações entre ensino fundamental e médio. In: **Tecendo aprendizagens com a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: SMED, 2006.** (Conversações Pedagógicas na Cidade que Aprende, v. 2). p. 331-336.

GUTFREIND, Celso. **Sigmund Freud.** Coleção 'Les petits philosophes'. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003.

PUREN, Christian. **Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues.** CLE International, Paris: Nathan, 1988.

ROBILLARD, Didier. Les vicissitudes et tribulations de 'comprendre': un enjeu en didactique des langues et cultures. In : **Guide pour la recherche en didactiques de langues et de cultures: approches contextualisées.** Sous la direction de Philippe BLANCHET et Patrick CHARDENET. Editions des Archives contemporaines, Université de Rennes et Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), 2011, p. 21-29.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>