

LITERATURA EM AULA DE FLE PARA CRIANÇAS: DESCOBRINDO TERRITÓRIOS SIMBÓLICOS

Maria Rennally Soares da SILVA (UFCG)

Josilene PINHEIRO-MARIZ (POS-LE/UFCG)

Resumo:

Neste trabalho pretendemos discutir como a literatura abre caminhos para que a criança realize representações do mundo que a cerca, a partir de narrativas que funcionam como verdadeiros reflexos do mundo, em aula de FLE (Francês Língua Estrangeira). Nossa pesquisa está baseada nas reflexões e Reyes (2010) no que se refere à importância da leitura literária na primeira infância, bem como em Cuq (2006) no que concerne às capacidades cognitivas da criança e em Vanthier (2009) quanto à abordagem da literatura em aula de francês para crianças. Trata-se de uma pesquisa-ação, cujo público participante é constituído por crianças entre 3 e 5 anos, aprendizes da UEI (Unidade de Educação Infantil) – UFCG, com quem tivemos a oportunidade de realizar uma prazerosa experiência literária.

Palavras-chave: Francês precoce; Leitura literária; Imaginário; Lúdico.

INTRODUÇÃO

Embarcar na aventura de explorar os recônditos do imaginário infantil é uma proposta, no mínimo, desafiadora, uma vez que tal experiência caracteriza-se pelo desvendamento do lugar onde acontecem as complexas representações mentais. Quando uma criança passa a vivenciar pensamentos representativos da realidade através do seu imaginário, ela começa a descobrir que pode lembrar fatos passados, recontá-los a si mesma e aos outros, inventar lugares, personagens, situações irreais etc. Dessa forma, a criança vai, aos poucos, descobrindo o poder do seu pensamento.

Ao descobrir que agora, é capaz de “viajar” sem sair do lugar, a criança passa a usar meios de expressão para relatar suas experiências imaginativas, através da linguagem. Então, ela começa a usar as palavras para relatar histórias criadas por ela mesma, situações inexistentes, e a dar vida (e falas) a objetos inanimados.

Longe de ser uma faculdade pertencente apenas ao mundo infantil das crianças, a imaginação começa a se desenvolver na fase da primeira infância e vai se ampliando

progressivamente na mente humana, de modo que vai conduzindo o indivíduo ao pensamento lógico, o auxiliando a compreender e a adaptar-se à realidade em que vive.

Imagens representativas surgem na mente da criança desde a primeira infância - de zero aos seis anos. Essas primeiras expressões simbólicas do pensamento representativo vão exercer uma influência direta na formação do caráter do indivíduo. A lembrança armazenada na memória da criança que realiza aventuras dentro de sua própria mente, serão exatamente as mesmas que ficarão registradas nos recônditos do imaginário do adolescente e do adulto. Dessa maneira, a construção de si mesmo vai tomando forma a partir da escuta de canções de ninar, das brincadeiras e das histórias ouvidas pela criança durante os primeiros anos de sua infância (CAROLE; EUGÉNIE, 2007).

Neste trabalho, iremos demonstrar de que maneira a leitura literária pode ser vista como um caminho para a imersão da criança no universo imaginário, servindo assim como um estímulo ao pensamento criativo da imaginação infantil e, também, um recurso que favoriza o aprendizado do FLE (Francês Língua Estrangeira). Para tanto, citaremos experiências vivenciadas com crianças entre 3 e 5 anos, aprendizes da UEI (Unidade de Educação Infantil) – UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), com quem desenvolvemos um projeto de ensino precoce da língua francesa¹.

Em um primeiro momento, trataremos de definir quais os processos que compõem o imaginário infantil, tomando como base as reflexões de diversos estudiosos do desenvolvimento cognitivo do ser humano, dentre eles, Piaget (1972) e Vygotsky (1930). A seguir, falaremos sobre a representação simbólica no universo do imaginário infantil e sobre qual a sua função diante do processo da aquisição da linguagem.

Observaremos ainda, a partir dos estudos de Reyes (2010), de que maneira a literatura pode estimular a produção do pensamento simbólico na mente da criança. Trataremos também, a respeito das capacidades cognitivas da criança para o aprendizado de uma língua estrangeira, com base nas reflexões de Cuq (2009). Depois, discutiremos a respeito da abordagem da literatura em aula de francês para crianças, segundo algumas reflexões de Vanthier (2009). E, por fim, falaremos sobre uma

¹ Esse projeto de ensino da língua francesa para crianças foi iniciado pela Prof^a. Dr^a. Josilene Pinheiro-Mariz no ano de 2009 e é, desde então, desenvolvido por uma equipe de estudantes bolsistas e voluntários, do curso de Letras – Português e Francês. O referido projeto está ligado ao PROLICEN – Programa de Licenciaturas, ao PIBIC (Programa de iniciação científica) e, neste ano letivo de 2012, em sua 4ª edição, também está ligado ao PROBEX (Programa de Extensão). Neste ano, o objetivo central é a utilização das *comptines* como suporte para o ensino precoce do FLE.

experiência vivenciada com crianças, aprendizes da UEI/UFCG, com quem tivemos a oportunidade de realizar uma prazerosa experiência de construção de significados e de representações do mundo, a partir da leitura literária.

1 Nos recônditos do imaginário

De acordo com algumas reflexões do psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934), que dedicou boa parte da sua vida ao estudo do desenvolvimento cognitivo do ser humano, o desenvolvimento e a aprendizagem são duas vias estritamente ligadas, pois, para ele, é a aprendizagem quem desencadeia na criança, uma série de processos internos favoráveis ao desenvolvimento cognitivo (VYGOTSKY, 1983).

Desse modo, a imaginação seria uma função mental superior, desencadeada gradualmente pelo processo de aprendizagem, que é construída graças à interação entre algumas outras funções superiores de ordem intelectual, como por exemplo, a memória, a vontade, o pensamento verbal etc., e que se caracteriza como uma faculdade resultante de dois processos mentais: a dissociação e a associação (VYGOTSKY, 1930).

Para Vygotsky (op. cit.), durante a produção do pensamento imaginário, a operação mental da dissociação faz com que a criança realize uma separação das impressões por ela vividas, transformando-as, a partir do processo de alteração de imagens. O segundo processo, que é a associação, faz com que a mente regere os elementos que foram modificados, reunindo aspectos subjetivos e resultando na criação de um novo pensamento, uma nova imagem mental, a partir daquela experiência primeira.

Para alguns estudiosos, a capacidade imaginativa da criança pode ser definida como uma faculdade pela qual o homem realiza tanto reproduções de imagens armazenadas em sua memória, quanto criações imagéticas novas que ganham materialização em suas diversas formas de expressão, como por exemplo, em seus textos, desenhos, gestos, palavras etc. Desse modo, seria, portanto, a imaginação, certa tomada de consciência daquilo que é irreal, ou ainda, o ato de realizar representações abstrativas da sua realidade (ou da não realidade).

Considerando a imaginação como sendo uma faculdade mental de realizar representações, temos, pois, o imaginário como o “território” onde acontecem essas representações mentais imagéticas, que viabilizam o sentido implícito do real, o

caminho que conduz a criança a tomar consigo o sentido abstrato daquilo que lhe é presente (SARTRE, *apud*, CAROLE; EUGÉNIE, 2007).

Em várias áreas, mas, em especial, na literatura, o imaginário infantil é tido como o lugar dos reflexos e das projeções daquilo que é real, onde a realidade é sentida e interpretada na mente humana.

A imaginação é também considerada como a organização do verdadeiro (BAUDELAIRE, *apud*, CAROLE; EUGÉNIE, *op. cit.*) e é a partir dela, que a criança constrói, guarda e se recorda de símbolos mentais para formular seus pensamentos, a partir das imagens guardadas em suas memórias. Para a criança, o pensamento simbólico existe como um auxílio para que ela faça algo significar ou representar alguma coisa.

A partir de três funções essenciais exercidas pela imaginação, nós passamos a melhor nos adaptar ao mundo; são elas: a imersão no mundo ficcional, que delimita regras semelhantes às do mundo real; a comparação do que já ocorreu e do que poderia ter ocorrido no lugar disso (o campo contrafactual das possibilidades) e, por fim, a exploração do que é impossível ou mágico – a experiência de comparar o que é irreal, para saber comparar ao que realmente existe (HARRIS, 2000, *apud* PERSIAUX, 2007).

O despertar da criança ao universo simbólico acontece antes da linguagem bem articulada, promovendo assim, o desenvolvimento cognitivo da criança. Logo, segundo Piaget (1964), a imaginação e as representações mentais estimulam o desenvolvimento da aquisição da linguagem na mente da criança.

2 A representação simbólica

A representação simbólica caracteriza-se pela construção de imagens mentais que evocam realidades ausentes. Desse modo, a faculdade de representar mentalmente aquilo que é “ausente”, seria um modo de associar e modificar imagens para construir uma nova, sendo ela, uma função da imaginação criativa (ARCHAMBAULT; VENET, 2007).

De acordo com os estudos de Piaget (1972), a criança começa a realizar simbolizações através da imitação e de jogos simbólicos, a partir do 15º mês de idade, mais ou menos. É nesse período que a criança passa, de um pensamento centrado na ação presente, a pensamentos representativos que lhe permitem carregar o mundo em sua cabeça.

Apesar de não considerar o imaginário infantil como sendo uma faculdade mental e afirmando que a imaginação seria apenas uma fase do pensamento infantil anterior ao pensamento lógico, Piaget (op. cit.) assegurou que a fase propícia do desenvolvimento cognitivo da criança para a aquisição da linguagem, seria justamente o período em que a criança começa a entrar no jogo do simbólico, no universo da representação e da imitação. De acordo com esse estudioso, quando a criança começa a atribuir vida a um objeto inanimado ela está mais propensa a começar a realizar as primeiras descobertas da linguagem.

Segundo Saussure (1996), o signo linguístico é o resultado da soma do significante (forma gráfica e o som de determinada palavra) mais o significado (o conceito mental denotado a determinada palavra). Logo, o sistema linguístico é simbólico por excelência, uma vez que o universo da linguagem é composto por unidades de representações significativas.

A função cognitiva simbólica faz com que a criança passe à imitação lúdica das regras do jogo, que, por muitas vezes, são semelhantes às regras do mundo real. Isso permite compreender melhor o universo social em que estão situadas. O simbolismo também propicia à criança a aquisição da linguagem, pois a introduz no universo de significações dos fatos sociais que a cercam.

Ainda segundo Piaget (op. cit), o jogo simbólico é uma atividade do pensamento que possibilita à criança a reconstituição mental de uma cena já vivenciada e, até mesmo, de transformá-la, recriá-la. A atividade simbólica é geralmente, desenvolvida em torno de um objeto e, a partir dela, a criança imita o que é real, modificando tais representações para responder às necessidades de compensação e antecipação interiores (ARCHAMBAULT; VENET, op. cit).

3 A leitura literária em aula de FLE Precoce

Pensar em ensino de língua estrangeira para crianças não é algo simples. É necessário ser um aventureiro para aceitar este desafio de conduzir esse processo de aprendizado, que precisa ter a sua raiz firmada na dinamicidade do jogo lúdico. É preciso criar um ambiente “lúdico-ficcional” para que a criança sinta-se envolvida no jogo do aprender uma nova língua (CUQ; GRUCA, 2009).

O ensino precoce da língua francesa, a partir de uma metodologia imersiva que busca proporcionar à criança um *éveil au langage* (despertar para a linguagem), tem

como objetivo promover o aprendizado da língua francesa no período da primeira infância, a partir da criação desse universo lúdico estruturado pela leitura literária, para que seja despertada na criança a sua consciência metalinguística, uma vez que o desenvolvimento cognitivo da criança nessa fase lhe é favorável ao aprendizado de outras línguas, enxergando assim, que existem outras línguas e outras culturas além da sua (CUQ; GRUCA, op. cit.).

Levando em conta que o imaginário infantil representa outra forma de perceber os elementos pertencentes à realidade (SAUVAGEOT, 2002, *apud*, ARCHAMBAULT; VENET, 2007), podemos então observar a maneira como a literatura assemelha-se ao universo imaginário da criança, uma vez que uma de suas propriedades é a de permitir a construção de sentido a partir do caminho das diversas possibilidades interpretativas.

A partir disso, é possível pensar na literatura como um caminho de incentivo ao pensamento criativo imaginário da criança e ao aprendizado do FLE, pois a leitura literária propicia ao leitor o embarque em “viagens” com destino a um passeio por histórias que se passam com outras pessoas, em outros lugares, em outras épocas ou, até mesmo, em outros mundos. O caminho conotativo da linguagem literária nos transporta até mundos imaginários (REYES, 2010).

A literatura assume, portanto, um papel imprescindível em aula de Francês para crianças, pois os seus relatos, as suas narrativas, as suas histórias extrapolam aquilo que é factual, e introduz a criança em universos da possibilidade, do faz-de-conta, do jogo, da interpretação e auxilia a criança a decifrar o mundo que está a seu redor, viabilizando uma passagem sutil entre a realidade e a ficção (REYES, op. cit.).

4 Descobrimos territórios simbólicos em aula de FLE Precoce

A capacidade imaginativa desperta a criança para adentrar no universo ficcional e, assim, descobrir nele, semelhanças como o mundo real. Desse modo, a criança passa a realizar representações simbólicas a respeito de sua realidade vivenciada no mundo social, enxergando semelhanças e diferenças entre a vida dos personagens das histórias que ouvem e da sua própria. A imaginação é o centro de toda exploração científica, das novas descobertas, dos novos inventos, enfim, de todo o pensamento criativo humano (REYES, op. cit.).

Segundo Reyes (op. cit), é na literatura que a criança tem a oportunidade de situar-se e de descobrir-se como sujeito da linguagem:

A literatura – e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva – é uma fonte de nutrição a que a criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem. (REYES, 2010, p. 63).

A partir de tudo o que já fora aqui exposto, o desafio promover a imersão da criança na realidade do aprendizado de uma língua estrangeira não poderia se dar através de outro recurso, senão a partir da leitura literária em sala de aula. De acordo com Vanthier (2009), a literatura faz com que a criança realize através de textos literários, a construção de uma memória linguística, e também faz com que a criança sinta prazer em estar aprendendo, além de possibilitar o passeio entre uma língua e outra, entre uma cultura e outra:

Les histoires plaisent aux enfants, elles les aident à grandir. L'enfant qui écoute une histoire et regarde les illustrations d'un album fait l'expérience de la langue et de l'image comme source de plaisirs : plaisir de la découverte des situations, plaisir de la rencontre de personnages, plaisir du langage. [...] L'enfant s'identifie à ce qui s'y actualise, en y trouvant une représentation de son vécu psychique, en y reconnaissant ses désirs, ses joies, ses peurs. À travers les lectures d'histoires, il a la possibilité de jouer avec la fiction, de stocker des images à travers lesquelles il se construit une mémoire linguistique et culturelle. La littérature de jeunesse constitue un terrain où l'enfant rencontre l'autre, autour du livre, à travers le partage de références fictionnelles qui s'entrecroisent, tissant ainsi un réseau intertextuel d'une langue à l'autre et d'une culture à l'autre. (VANTHIER, 2009, p. 61).²

A partir de tudo o que já fora até aqui exposto, agora vamos conhecer uma prazerosa experiência literária vivenciada por nós, junto com os pequenos aprendizes da UEI/UFCEG, crianças entre 3 e 5 anos, em aula de FLE Precoce.

No intento de aplicar conteúdos referentes ao nosso planejamento didático, nós elaboramos e executamos uma aula, tendo a contação de uma história como eixo

² As histórias dão prazer às crianças, elas as ajudam a crescer. A criança que ouve uma história e vê as ilustrações de um álbum, tem uma experiência da língua e da imagem como uma fonte de prazeres: prazer da descoberta de situações, prazer do encontro de personagens, prazer da linguagem. [...] A criança se identifica e se atualiza a partir dessa experiência, encontrando uma representação de suas vivências psíquicas, reconhecendo seus desejos, suas alegrias, seus medos. Através de leituras de histórias, é possível brincar com a ficção, armazenar imagens através das quais se constrói uma memória linguística e cultural. A literatura infantil constitui um terreno onde a criança encontra o outro, em torno do livro, através da partilha de referências ficcionais que se entrecruzam, tecendo assim uma rede intertextual de uma língua à outra e de uma cultura à outra. – Tradução nossa.

principal. Para centrar a atenção das crianças na contação da narrativa, nós conduzimos as crianças a formarem um grande círculo, sentadas, em torno da pessoa que lhes contaria a história, que por sua vez, colocou em si um avental didático (confeccionado pela equipe do projeto de Francês Precoce) de contar histórias, conforme pode-se ver na figura a seguir:



Figura 1: Avental da história "La petite boule bleue".

A narrativa em questão trata-se da história de uma *Petite boule bleue* (bolinha azul) que gostava muito de viajar pelo céu, em seu balãozinho. Um dia, a Bolinha azul chegou a um país onde encontrou várias outras bolinhas, mas todas elas eram tristes e amarelas, pois a bola “Rainha-má” que governava aquele país não permitia que as bolinhas brincassem e nem saltassem. *La petite boule bleue*, por sua vez, resolveu ensinar as demais bolinhas a brincar e a saltar.



Figura 2: Momento da contação da história.

Quando elas começaram a saltar, todas elas começaram a mudar de cor; cada uma delas ficou de uma cor diferente (enquanto isso, a contadora da história ia virando a bolinha amarela pelo avesso, deixando-a com uma cor diferente da amarela). Quando viu isso, a bola “Rainha-má” ficou rouge (vermelha) de raiva e, por isso, tentou expulsar a bolinha azul do seu reino. Mas não conseguindo, ela é que foi expulsa pela bolinha azul, e todas as bolinhas viveram felizes para sempre, enquanto a bolinha azul seguiu a sua viagem pelo mundo. Tal narrativa é de autoria desconhecida.

A história foi contada ora em língua francesa, ora em língua portuguesa, pois acreditamos que a língua materna deve servir como suporte para o aprendizado da língua estrangeira. Durante essa experiência, as crianças mantiveram-se atentas, especialmente no momento em que as bolinhas começaram a “sauter” (saltar) e, então, participaram da contação da história, repetindo todas juntas: “A bolinha começou a **sauTER**, a **sauTER**, a **SAUTER!**”. Tal repetição fora realizada com uma entonação que aumentava de volume gradualmente, expressando a emoção das crianças ao fato extraordinário que estava prestes a acontecer, na ficção: a mudança de cor das bolinhas.

As crianças sorriram no momento em que a bola “Rainha-má” fora expulsa do país das bolinhas coloridas, o que demonstra a intensidade com a qual as crianças estiveram envolvidas emocionalmente com a história.

Segundo Vygotsky (1978), a criança é capaz de fazer um objeto representar outro, a partir da simulação dos gestos do objeto a ser simbolizado. Ao término da contação da história, as crianças ficaram pulando e jogando as bolinhas do avental para cima, como que querendo que elas mudassem novamente de cor e, também, ficaram dando “*au revoir*” (tchau, em francês), para a “Rainha-má”.



Figura 3: Crianças pulando, semelhante às bolinhas da história contada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa experiência no ensino da língua francesa para crianças nessa faixa-etária, tem nos mostrado o que quanto o estímulo ao imaginário é determinante nessa fase da vida. Nesse âmbito, considerando a indiscutível necessidade de uma formação leitora de textos literários para crianças, mesmo quando aprendizes de uma língua estrangeira e, portanto, sem um espaço voltado para a leitura literária, observamos o quanto é necessária a abordagem da leitura literária nessa fase de formação. Essa demanda é evidente tanto no que diz respeito à formação em língua materna, como também em fase de alfabetização em qualquer outra língua estrangeira.

A “contação” de histórias é indispensável para estimular os recônditos do imaginário da criança; pois, mesmo sem que ela diga, - pois, em grande parte das vezes, elas ainda não têm consolidado o seu processo de oralidade, ao se contar a história, ela constrói os seus personagens, estimulando, desse modo, as mais variadas conexões mentais.

É nesse sentido que caminhamos, pois a execução dos projetos que visam ao ensino de francês para crianças, desde a primeira infância, têm estimulado nas crianças, de modo determinante, as construções de uma memória linguística. A abordagem da literatura, nesse contexto de aprendizagem, além de fazer com que a criança aprenda a falar em outro idioma, a conduz, de maneira lúdica à descoberta de novos mundos, permitindo que ela aprenda ao mesmo tempo em que brinca. É essa brincadeira que, como necessária para o desenvolvimento infantil, instiga a criança a adentrar em um universo imaginário.

Tal imersão nesse universo leva a criança a visitar não apenas outros “universos”, lugares e pessoas, mas também, a caminhar por entre as vielas de outras culturas, refletindo assim a respeito da sua própria cultura e realizando representações simbólicas a respeito de sua própria realidade e do mundo que a cerca. Todos esses processos são executados na criança porque os recônditos do imaginário infantil constituem-se nos territórios onde ocorrem as principais representações mentais, que possibilitam à criança, realizar simbologias sobre a realidade que a cerca e, tal fato, auxilia e favorece o processo de aquisição da linguagem.

REFERÊNCIAS

ARCHAMBAULT; VENET. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, 2007, p. 5-24. Disponível em:

<http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n1/016186ar.html?vue=resume>. Acesso em: 09 de agosto de 2012.

CAROLE et EUGÉNIE. *Comment stimuler l'imagination des enfants en bibliothèque ?* 2007. Disponível em: http://jeunesse.lille3.free.fr/article.php3?id_article=856. Acesso em: 09 de agosto de 2012.

CAROLE, B. et EUGÉNIE, D. *Comment stimuler l'imagination des enfants en bibliothèque ?* 2007. Disponível em:

http://jeunesse.lille3.free.fr/article.php3?id_article=856. Acesso em: 09 de agosto de 2012.

CUQ, J. P. et GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble : PUG, 2009.

HARRIS, P. L. 2000, trad. Pascale Torracinta, Retz, 2007, 224 p., 27,30, *apud* PERSIAUX, R. Disponível em: http://www.scienceshumaines.com/l-imagination-chez-l-enfant_fr_15614.html, 2007. Acesso em: 12 de agosto de 2012.

PIAGET, J. *La formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1972.

PIAGET, J. *Le développement mental de l'enfant*. In J. Piaget (dir.), *Six études de psychologie génétique* (p. 9-86). Paris : Denoël/Gonthier (1re éd. 1947). 1964.

REYES, Y. *A Casa Imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. 1ª. Ed. – São Paulo: Global, 2010. p. 63.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística Geral*. Tradução Antônio Chelini et al. 25ª edição. São Paulo: Cultrix, 1996.

SAUVAGEOT, A., 2002, *apud*, ARCHAMBAULT; VENET. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, 2007, p. 5-24. Disponível em: <http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n1/016186ar.html?vue=resume>. Acesso em: 09 de agosto de 2012.

VANTHIER, H. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLÉ International, 2009 p. 61.

VYGOTSKY, L. S. Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology*, 28(1), 1930. p. 84-96.

VYGOTSKY, L. S. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In J.P. Bronckart et J.V. Wertsch (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1983.