

Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições

Children's stories and English teaching to children: reflections and contributions

Juliana Reichert Assunção Tonelli¹

RESUMO: Partindo da concepção de que o ensino de Inglês para crianças (LIC) é um evento sócio-histórico por considerar a experiência prévia dos alunos e deve contemplar a necessidade das crianças por um ensino significativo, neste trabalho trago algumas reflexões sobre o ensino de LIC. Para isto, proponho o uso de histórias infantis (HIs), as quais, por dependerem da linguagem e por contemplarem a necessidade das crianças de imaginação e fantasia, podem servir como um instrumento para o ensino daquela língua.

ABSTRACT: Based on the idea that the teaching of English to children (ELC) is a social-historical event, which considers the previous experience of students and should include children's need for a significant education, in this paper I present some reflections on the teaching of ELC. For this, I propose the use of children's stories (CSs), which, by relying on the language and by beholding children's need to imagination and fantasy, can serve as a tool for teaching that language.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias infantis. Ensino de Inglês. Crianças.

KEYWORDS: Children's Stories. English teaching. Children.

I. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LEs), mais especificamente de língua inglesa (LI), vem, cada vez mais, assumindo lugar de destaque nas práticas educacionais no contexto de ensino brasileiro. Uma das justificativas para o fortalecimento desse quadro repousa no fato de o poder econômico e a tecnologia cada vez mais acessíveis fazerem dessa língua um instrumento fundamental na participação social em nível global (GIMENEZ, 2005;

¹ Professora do Centro de Letras e Ciências Humanas/Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina. E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

GRADDOL, 2006; RAJAGOPALAN, 2005).

De acordo com Bittinger (1999), Pires (2004) e Cameron (2003), o crescente interesse pelo ensino-aprendizagem de LIC tem ocorrido por conta do processo de globalização e sua influência na vida das pessoas (como, por exemplo, o aumento das relações comerciais entre países) e pela crescente preocupação dos pais em proporcionar aos filhos o necessário conhecimento e fluência na língua inglesa, o que, teoricamente, pode significar certa vantagem na conquista de melhores universidades internacionais e, conseqüentemente, na fase adulta, de empregos com melhores salários.

Por outro lado, os problemas comumente apontados nesse campo de ensino são a falta de qualificação profissional do professor (CAMERON, 2003; PIRES, 2004; TONELLI e CRISTOVÃO, 2010, por exemplo) e a escassez de materiais didáticos direcionados para crianças ainda não alfabetizadas e que estejam aprendendo Inglês como LE (TONELLI, no prelo). Outro desafio presente no ensino de LIC é que ele venha ao encontro das reais necessidades das crianças e que as atividades utilizadas para este propósito contemplem não apenas o desenvolvimento cognitivo², mas também o desenvolvimento físico e emocional³ deste aluno (FRANCESCHI, FARIA, e PEDROSO, 2001).

Cameron (2003, p.105) enfatiza o aspecto desafiador do ensino de LEC e, neste sentido, chama a atenção dos professores para o fato de que “os alunos buscam o significado no uso da linguagem, o que torna o ensino de LEC uma atividade ainda mais dependente de profissionais bem preparados”. Sendo assim, a autora acredita que professores de LIC precisam, não somente ser competentes na LI, como também conhecer como as crianças pensam e aprendem e quais são seus interesses para utilizar a LI adequadamente neste ensino.

2 O termo desenvolvimento cognitivo é compreendido aqui como aprendizagem.

3 De acordo com Referencial Curricular Nacional (RFCN) para a Educação Infantil, documento lançado pelo MEC que serve de base para a orientação da elaboração de projetos pedagógicos e ação docente em si, o desenvolvimento integral da criança depende tanto dos cuidados relacionais, incluindo a dimensão afetiva, quanto dos cuidados relacionados aos aspectos biológicos do corpo (Brasil, 1998, p.24, Vol.1). Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental dirigem o ensino tendo como foco principal a cidadania, o que, no entender de Dohme (2003, p.116), significa a formação do indivíduo de forma globalizada. Assim, tais documentos contemplam, além das disciplinas tradicionais, assuntos como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e educação sexual. Neste sentido, a educação, considerada sob seu aspecto mais amplo, deve possibilitar o desenvolvimento não só em conhecimentos intelectuais, mas também nos aspectos físico, afetivo, social, artístico, espiritual e ético. Incluímos também o fato de que as crianças, mesmo com faixa etária acima dos seis anos, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, necessitam de atividades que promovam movimentação física, posto que dificilmente conseguem permanecer por um longo período de tempo em uma mesma posição física, permanecendo concentradas e envolvidas em uma mesma atividade.

Amplamente discutido em contextos internacionais, no contexto brasileiro o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças (LEC) e de língua inglesa para crianças (LIC) vem ganhando força nas três últimas décadas e exigindo de professores e pesquisadores atuantes nesses contextos, um olhar auspicioso posto que esta temática envolva, além de especificidades linguísticas da língua sendo ensinada-aprendida, aspectos socioculturais dos nossos alunos. Ao abrir espaço para discussões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de LEC, a Revista de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Viçosa, reforça a crescente e importante demanda de divulgação de pesquisas brasileiras acerca de tal temática.

Conforme Graddol (2006, p. 88), “a idade em que as crianças começam a aprender Inglês cada vez mais é menor por todo o mundo”, caracterizando, portanto, uma tendência mundial. Nos últimos anos, observa-se uma considerável expansão do ensino LIC, o que, conseqüentemente, despertou o interesse de professores e pesquisadores (CAMERON, 2003; ELLIS e BREWSTER, 1991; ERNST-SLAVIT e WEGNER, 1998; MALKINA, 1995; MIRANDA, 2003; PEDERSEN, 1995; SCOTT e YTREBERG, 1990; entre outros) quanto às possíveis formas de se ensinar tal idioma. Entre as atividades sugeridas, encontram-se músicas, dramatizações, jogos e brincadeiras, consideradas atividades lúdicas⁴.

Estudos realizados em nosso país (MIRANDA, 2003; SILVA, 1997; SILVA, FREITAS, 2013, por exemplo) revelam olhares diferentes para um objeto em comum: possíveis maneiras de ensinar e aprender LIC pelo uso das histórias infantis (HIs).

Durante o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado (TONELLI, 2005), identifiquei como as HIs podem ser transpostas didaticamente de maneira a contribuir para o ensino de LIC e como ocorre o desenvolvimento da narrativa na língua materna (LM) com a aprendizagem de uma LE, qual conhecimento é construído na interação do contar histórias em sala de LE e qual o papel dos participantes na construção desse novo conhecimento.

Neste ensaio, recupero algumas questões desenvolvidas na dissertação e trago perspectivas que estão sendo consideradas acerca do ensino de LIC em pesquisa recente em nível pós-doutoral⁵. Na dissertação, utilizei o que denominei o gênero textual “HI” como instrumento de

⁴ Adoto o conceito de lúdico, conforme definido por Dantas (1998, p.111), como “a junção de brincar (forma livre e individual) e jogar (conduta social que supõe regras) com efeito prazeroso e alegre”. soluções dependem de sua habilidade criativa para dar respostas a situações novas”.

⁵ Pós-doutorado desenvolvido na Universidade de Genebra, sob a supervisão da Prof^ª. Dr^ª. Glaís Sales Cordeiro, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

ensino-aprendizagem de LIC para alunos letrados em LM. Em meus estudos mais recentes, a noção do mesmo gênero está sendo expandida e proposta como eixo organizador de produção letrada no ensino de LIC a crianças com faixa etária entre quatro e cinco anos.

Na seção subsequente, retomo conceitos centrais que diferenciam uma HI de outros textos narrativos.

2. CONCEITUANDO O GÊNERO TEXTUAL HISTÓRIA INFANTIL

Conforme discuto em Tonelli (2005; 2008), geralmente, são enquadradas como HIs contos de fada, fábulas e um terceiro “tipo” de narrativa destinada ao público infantil, as HIs. A minha opção por caracterizar as histórias selecionadas para este estudo como sendo HIs e não como Fábulas ou Conto de Fadas decorre das características principais presentes nestes gêneros.

De acordo com Bettelheim (1980), caracterizam-se como conto de fadas as histórias infantis que tratam de aspectos mais profundos da vida do ser humano. As figuras e situações dos contos de fadas personificam e ilustram conflitos internos, mas sempre sugerem sutilmente que eles podem ser solucionados. Para o autor, o conto de fadas é apresentado de um modo simples e caseiro, além de transmitir à criança uma mensagem de forma múltipla: uma luta contra as dificuldades inevitáveis da vida, algo intrínseco à existência humana, mas se a pessoa não se intimida e, ao contrário, se defronta de modo firme com as opressões inesperadas, dominará todos os obstáculos e, ao fim, terá êxito em suas questões.

Gagliardi e Amaral (2001, p.7) caracterizam o conto de fadas como um conto que apresenta, em seu início, uma situação de tranquilidade, quebrada por uma perda, uma falta que vai desencadear o resto da história, e também como “a narrativa em que aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso”.

Já as fábulas são caracterizadas por Fernandes (2001, p.17) como “uma história que geralmente apresenta uma cena, vivida por animais, plantas ou objetos que falam e agem como seres humanos e é contada ou escrita para dar um conselho, alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, transmitir algum ensinamento, fazer uma crítica etc”. Elas registram as experiências e o modo de vida dos povos. Outra característica fundamental nesse gênero textual é a presença de uma frase destacada, geralmente no final da história, conhecida como “moral da história” e, conforme observa Bettelheim (1980), a fábula sempre traz explicitamente uma verdade moral; não há significado oculto, nada é deixado à imaginação do leitor ou do ouvinte.

Para Dohme (2003), as fábulas caracterizam-se por não utilizarem efeitos mágicos ou sobrenaturais, evidenciarem comportamentos humanos

e por serem narrativas em que a justiça e a verdade geralmente triunfam. Trazem animais que falam e têm características humanas, os fatos que se desenrolam buscam identidades com relacionamento social e suas conclusões são uma mensagem explícita de ordem moral. No entender da autora, as fábulas nem sempre agradam às crianças, pois “são muito secas, diretas, sem muita graça e detalhes. Para ser usada com crianças, necessitam de adaptações que detalhem melhor os personagens e os fatos, potencializem a emoção, preparando para o ponto culminante e o desfecho” (DOHME, 2003, p.35).

As HIs são consideradas, por Tahan (1966), como o relato de um fato verídico ou imaginado, apresentando as qualidades ou requisitos próprios de uma narrativa destinada à criança, sendo consideradas sob duplo aspecto: do ponto de vista da forma e do ponto de vista do conteúdo. O autor destaca também o objetivo de que as histórias despertem as emoções dos alunos, estimulem a imaginação e tenham uma forma adequada: apresentem eventos sucessivos, ponto culminante e conclusão.

De acordo com Dohme (2003), uma classificação para as HIs poderia ser feita quanto ao seu teor, mais especificamente quanto às características por meio das quais a trama se desenrola e, assim, classificá-las em histórias de fadas, mitos, histórias de aventuras, lendas, fábulas e histórias reais.

A autora considera como elementos presentes nas histórias de fadas: fantasia, dons sobrenaturais, personagens e objetos enfeitiçados, fatos que conduzem ou solucionam as histórias a partir de magias. Nesse contexto, temos a presença das fadas, bruxas, duendes, príncipes e princesas que têm sua natureza humana misturada a dons sobre-humanos ou são vítimas de ações mágicas. Já as histórias de aventuras são classificadas como próximas ao real e, embora seus personagens não tenham poderes mágicos, contam com outras habilidades que lhes dão coragem, astúcia e inteligência.

Outra categoria de HI apontada são as histórias reais: histórias que relatam fatos que não necessariamente aconteceram, mas que são possíveis de acontecerem no cotidiano de cada um, das relações com os amiguinhos, de brincadeiras e aventuras possíveis de serem vividas por elas. Neste sentido, Bettelheim (1980) observa que as histórias estritamente realistas correm contra as expectativas internas das crianças, elas as escutam e provavelmente não extraem muito delas, não indo além do conteúdo óbvio.

Ressalto a possibilidade defendida por Dohme (2003) de que estes fatos cotidianos possam ser combinados com a fantasia e assumir dimensões surpreendentes, como, por exemplo, as histórias de Monteiro Lobato, que reúnem a realidade, envolvendo causas sociais, políticas e históricas, com conversa com bonecos, sabugos e peixes. Além disso, os

eventos são abordados de maneira sucessiva: uma situação inicial, seguida por um ponto culminante e, então, o encerramento. Tais características são reforçadas por Bronckart (2003) como próprias de textos ou segmentos de textos em que predomina o discurso da ordem do narrar.

De acordo com Vygotsky (2001 e 2003), o desenvolvimento do indivíduo é o resultado de um processo sócio-histórico em que é importante o papel da linguagem e da aprendizagem, teoria essa considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio e com os outros sujeitos. Neste contexto, propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores (linguagem e memória, por exemplo) como internalização mediada pela cultura por destacar o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

A partir de tais colocações, corroboro a ideia de que o conhecimento é construído com base nas trocas ocorridas no ambiente social e que, para isto, a linguagem desempenha um papel fundamental, pois é o veículo mediador de tais interações. Assim, reconheço a fundamental importância do conhecimento das práticas sociais de linguagem como instrumento de ensino a ser utilizado no contexto escolar (neste caso, as histórias infantis).

Importante esclarecer que minha concepção de instrumento de ensino está fundamentada em Schneuwly (2004, p.24), que o considera um “objeto socialmente elaborado, que, por sua vez, ao ser transformado, modifica as maneiras de nos comportarmos em uma determinada situação”. Um determinado artefato, material ou simbólico, ou seja, o produto material existente fora do sujeito para se tornar mediador, para transformar a atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito, o qual, por sua vez, constrói os esquemas de sua utilização.

Em outras palavras,

[...] a apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Nesta seção, retomei o conceito do gênero HI, suas características textuais e discuti como este gênero pode servir de instrumento de ensino de LIC. Na sequência, aponto a importância das HIs para a formação de conceitos e construção de conhecimento.

3. FORMAÇÃO DE CONCEITOS E CONSTRUÇÃO DE (NOVOS) CONHECIMENTOS

Estudos relacionados à aprendizagem da LM mostram que as crianças aprendem e desenvolvem a língua não apenas sentadas em suas

carteiras desenvolvendo atividades com lápis e papel, isoladas de seus pares e repetindo estruturas fora de contextos, mas “a partir das interações sociais estabelecidas em usos significativos da língua em uma comunidade que utiliza a linguagem de forma efetiva, ou seja, para gerar comunicação”⁶ (CYRRE, 2002, p.235-244).

Diante disto, acredito que se a criança necessite de atividades inseridas em um contexto maior que traduza a realidade de vida desta faixa-etária para que ocorra a aprendizagem da LM, quanto mais a aprendizagem da LE necessita ser desenvolvida dentro de um espaço que lhe possibilite utilizar a linguagem de modo efetivo.

Aprendizes de LE precisam desenvolver todas as habilidades necessárias para a aprendizagem da língua em questão. Precisam aprender a ouvir, falar, ler e escrever em um novo idioma porque o processo de aprendizagem, incluindo o de línguas, é um processo interativo, as crianças necessitam de oportunidades para interagir em um contexto significativo e interessante (BITTINGER, 1999; ELLIS e BREWSTER, 1991; WRIGHT, 1995, 1997). Além disso, necessitam aprender a lidar com a língua/linguagem enquanto apreendem vocabulário e estruturas da nova língua e, nesta perspectiva, a colaboração de seus pares e professores para criar e negociar significados que contribuam neste processo de aprendizagem.

De acordo com Moon (2000), não é necessário a criança morar no país em que a LM é falada para aprender uma LE. Para a autora, tais fundamentos estão ancorados em fatores como a exposição das crianças à língua, a necessidade real do uso da língua e a variedade de insumo linguístico a que elas são expostas.

A autora afere também que, mesmo em um ambiente não falante da língua a ser ensinada, é possível que tais fatores estejam igualmente presentes e, para isto, sugere que a sala de aula seja um ambiente atrativo, cheio de vida, com cartazes e figuras dispostas. Quanto às atividades propostas, elas devem ser aquelas que só possam ser realizadas por meio do uso efetivo da língua em questão.

De acordo com a mesma autora, as crianças descobrem o significado primeiro e não se importam com as palavras exatas utilizadas para expressar aquela situação em uma história, um vídeo, uma figura. Além disto, a autora considera outro aspecto importante no ensino da LE para crianças: a capacidade que elas têm de interpretar o sentido ou o significado presente em uma determinada situação. Elas o fazem utilizando seus conhecimentos prévios e dicas dadas pela própria situação em que elas se encontram.

⁶ A importância social do desenvolvimento da linguagem é explorada por Vygotsky (2001), que considera ser nas e por meio das interações estabelecidas no ambiente social que a criança constrói e se apropria de conceitos e significados.

Seguindo os preceitos vygotskyanos, entendo que as HIs, na condição de textos semiotizados, podem ser utilizadas como instrumento no ensino de LIC e, no ato de compartilhar os temas por elas abordados, conceitos são formados e novos conhecimentos são construídos.

O ato de compartilhar e compreender uma história em LE e as atividades desenvolvidas a partir das temáticas abordadas por tais textos narrativo atestam um problema que se coloca para o pensamento da criança e deve ser resolvido, processo este considerado por Vygotsky (2001) essencial para a formação de novos conceitos.

Percorrendo a mesma linha de pensamento, defendo que, ao ouvir e compartilhar HIs em LI, as crianças constroem novos conhecimentos por meio das interações que ocorrem na sala de aula. Digo novos conceitos, pois entendo que, ao ingressar no mundo formal da escolarização, a criança já carrega consigo conceitos e conhecimentos construídos em seu contexto de vida.

Acredito que a pesquisa sócio-histórica fundamentada em Vygotsky (que discute aprendizagem e desenvolvimento) e em Bakhtin (que aborda aspectos relacionados à linguagem) seja essencial para a discussão do papel do aluno e do professor na sala de aula, já que tal abordagem considera a constituição do indivíduo um processo que ocorre a partir de suas conexões com o mundo e com os demais seres, estando estas inseridas num contexto histórico-social.

Tal pensamento é igualmente defendido por Cardoso (1999, p.235) ao considerar “a sala de aula um contexto privilegiado, na medida em que a boa aprendizagem – no sentido vygotskyano – é aquela que puxa o desenvolvimento”. Nesta perspectiva, a autora afirma que o ensino não implanta novas funções psíquicas dentro do aprendiz, mas cria condições para que ele as possa construir por instrumentos colocados à sua disposição. Ou seja, aquisição e desenvolvimento são vistos como processos de construção, dependentes da aprendizagem nas interações sociais.

De acordo com Vygotsky (2001), o indivíduo é um ser que age no mundo social, histórico e culturalmente construído e essa relação do ser humano com o ambiente não é unilateral, pois este ser seleciona seu ambiente e, ao responder a ele, de uma maneira própria, usa-o com o propósito de dar suporte aos seus processos. Desta forma, este sujeito necessita desenvolver melhores maneiras de atuar e interagir no mundo e, sendo um ser social, tem necessidades e interesses que devem ser privilegiados no processo de ensino-aprendizagem, em função das características socioculturais do momento vivido.

Assim, já que é *na* e *pelos* práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, este novo ser histórico e social vai se construindo nas interações sociais e na apropriação do discurso do outro. Por isto, ao utilizar HI em aulas de LEC/LIC, podemos, em minha concepção, proporcionar um ensino contextualizado e significativo,

essencial para a aprendizagem de uma nova língua.

4. ENSINO CONTEXTUALIZADO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE LIC

Desenvolvido por Vygotsky, importante para a compreensão de nosso estudo, o conceito de ZPD (Zona Proximal de Desenvolvimento) se caracteriza como sendo “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.” (DANIELS, 2003, p.78).

Baquero partilha desta ideia e textualmente a manifesta:

Assim, a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem é fundamental, pois é por meio dela que o aluno passa do desenvolvimento real, aquilo que ele pode fazer sozinho, para um nível superior de desenvolvimento potencial, aquilo que ele pode realizar em colaboração com o par mais capaz (BAQUERO, 2001 p. 97).

Vygotsky, conforme cita Minick (2002, p.37), afirma que o “indivíduo participa da atividade social mediada pela linguagem, por meio da interação social, no comportamento empreendido por mais de um indivíduo”. Deste modo, pode-se concluir que o conhecimento é construído a partir das trocas que ocorrem no ambiente social e, para isto, a linguagem desempenha um papel fundamental, pois é o veículo condutor dessas interações.

De acordo com Daniels (2003, p.132), Vygotsky “busca compreender a cognição infantil em desenvolvimento num contexto social”. Assim, na concepção vygotskyana, a aprendizagem ocorre primeiramente no social para depois ser internalizada. O que, nas palavras de Garcez (1998, p.50), é a grande contribuição dos trabalhos de Vygotsky: “a compreensão do percurso do desenvolvimento intelectual vai do social para o individual”.

Para Baquero (2001, p.100), operar sobre a Zona Proximal de Desenvolvimento possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, que não estão ainda plenamente consolidadas, mas sem necessidade de esperar sua configuração final para começar uma aprendizagem. Isto porque uma possibilidade intrínseca ao desenvolvimento ontogenético⁷ parece ser precisamente a de desenvolver capacidades

⁷ Entendido aqui como o desenvolvimento dos sujeitos concretos, considerando-se tanto a linha natural de desenvolvimento, ou seja, os processos de maturação e crescimento, quanto à linha cultural que aborda os processos de apropriação e domínio dos recursos e instrumentos que o ambiente social, no qual eles estão inseridos, dispõe (BAQUERO, 2001, p.28-29).

autônomas em função de participar na resolução de tarefas, em atividades conjuntas e cooperativas, com sujeitos de maior domínio sobre os problemas em jogo.

De acordo com o autor, a teoria desenvolvida por Vygotsky considera o brinquedo um poderoso criador de ZPD, por este ser “uma das principais ou mesmo a principal atividade da criança” (BAQUERO, 2001, p.101). O autor coloca também que o brinquedo comporta a instalação de uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta, e gera ZPD à medida que envolve a criança em graus maiores de consciência de tais regras. Ainda fundamentado no conceito vygotskyano, Baquero (2001) declara que a criança se prepara para a vida real a partir do que ela experimenta no lúdico. Assim, as experiências lúdicas funcionam como atividades preparatórias para uma realidade para a qual a criança ainda não está preparada e vice-versa: ela pode transferir para a brincadeira aquilo que é por ela vivenciado em seu cotidiano.

Dentro desse contexto, Vygotsky (2001) postula que a formação dos conceitos surge sempre no processo de solução de algum problema colocado para o pensamento da criança. Neste sentido, acreditamos que, ao compartilhar histórias e participar de situações que envolvam solução de problemas e promovam a interação com outros sujeitos no processo de construção de determinados saberes, cria-se ZPD e contribui-se para a construção de saberes dentro de um grupo social.

Com o aumento da procura de ensino de LIC, professores e pesquisadores passaram a buscar formas que contribuíssem para o sucesso de tal atividade. Entre estas possíveis maneiras, encontram-se músicas, dramatizações, jogos e brincadeiras, denominadas, por esses autores, de atividades lúdicas.

Embora citadas, as HIs apresentam-se, pelo menos é o que me parece, apenas como uma prática de leitura na qual o aluno é um sujeito passivo, cabendo a ele apenas o papel de ouvinte. Wright (1995, p.6), um dos autores que defendem o uso de HIs no ensino da LIC, acredita que estas histórias contemplem a necessidade infantil por temas representativos e, por esta razão, podem contribuir para o sucesso no ensino de línguas. Segundo ele, a) as HIs são significativas; b) as crianças as escutam com um propósito claro que é o de compreender o enredo da mesma; e c) , em se tratando de estarem em língua inglesa, a própria língua torna-se ao mesmo tempo instrumento e objeto de ensino.

As razões defendidas por Ellis e Brewster (1991) para o uso de HIs no ensino de Inglês como LE repousam principalmente no fato de estas histórias serem motivantes e divertidas e poderem auxiliar no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem da LE. Além disso, ao ouvirem e se envolverem nas histórias, os alunos uti-

lizam a imaginação, um poderoso instrumento para conectar a fantasia ao mundo real⁸.

Sobre a fantasia, Vygotsky (2003, p.153) a define como sendo “uma experiência oposta à realidade, porém com suas raízes nas experiências reais do ser humano, pois, por mais que imaginemos uma criatura, uma situação, um mundo, determinadas características destes terão algo em comum com o mundo real”. Esta seria a primeira fonte de realidade da fantasia.

A segunda fonte de fantasia, considerada por esse autor, é o sistema de nossas vivências internas, sobretudo as emoções e os desejos. No entanto, “as causas que condicionam seu trabalho se encontram profundas dentro do ser humano e muitas vezes permanecem ocultas para a consciência” (VYGOSTKY, 2003, p.153).

Para Vygotsky, independentemente de a causa ser real ou irreal, a emoção ligada a ela é sempre real. Se choro pelo herói imaginário de um romance ou fico com medo do terrível monstro que apareceu em meus sonhos, em todos esses casos as causas de minhas emoções não existem na realidade, mas meu temor, minha pena, minha compaixão continuam sendo, à margem disso, vivências completamente reais. Consequentemente, a fantasia é real de duas maneiras: por um lado, pelo material que a forma; por outro, pelas emoções ligadas a ela.

No que concerne às HIs, Vygotsky (*op. cit.*) postula que as crianças encontram nelas uma fonte inesgotável de vivências⁹ e, dessa forma, a fantasia abre novas portas para que necessidades e aspirações adquiram vida. Outro aspecto a ser considerado é a necessidade que as crianças apresentam pela repetição das histórias. Elas gostam de ouvir a mesma história várias vezes e esta frequente repetição permite que certos aspectos linguísticos sejam adquiridos enquanto outros são reforçados (COELHO, 1991; ELLIS e BREWSTER, 1991).

De acordo com Ellis e Brewster (1991), acompanhar o significado da história e prever a linguagem a ser utilizada são habilidades importantes na aprendizagem de línguas, pois desenvolvem no aprendiz a noção geral do texto e a segurança de que eles são capazes de compreender o

⁸ Vygotsky (2003, p.152- p.157) estabelece a diferença entre a função da imaginação e da memória. Enquanto a primeira é a organização de formas de comportamento que ainda não ocorreram na experiência do ser humano, a função da segunda consiste em organizar a experiência de uma forma que repita aproximadamente o que já aconteceu.

⁹ De acordo com Vygotsky, “o conhecimento da experiência do aluno é uma condição imprescindível da tarefa pedagógica. Sempre se deve conhecer o terreno e o material sobre o qual nos dispomos a construir, pois senão correremos o risco de erguer um edifício frágil sobre a areia. Por esse motivo, a maior preocupação do professor passa a ser a tarefa de traduzir o material novo e não existente para a experiência do aluno, para a linguagem de sua própria experiência” (Vygotsky, 2003, p.154).

enredo, ainda que não dominem o significado de todas as palavras em LI. Os autores apontam igualmente para a oportunidade que o professor tem, por meio do trabalho com histórias, de introduzir ou revisar a língua em contextos variados e familiares, o que enriquecerá o pensamento do aluno e, depois, progressivamente, constituirá o seu conhecimento linguístico.

Tal concepção encontra respaldo em Vygotsky (2001, p.156) ao afirmar que um “conceito é mais do que a soma de vínculos associativos formados pela memória, mais do que um hábito mental; é sim um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de memorização”. Ao contrário, é um ato de generalização e, especificamente sobre o ensino da linguagem às crianças, o autor é categórico ao assegurar que, ao se tentar traduzir uma palavra utilizando outra mais comum ou conhecida, tal atitude se caracteriza por uma explicação forçada, baseada exclusivamente no uso da memória e repetição, o que, segundo ele, não funciona.

Para tanto, Vygotsky (2001) parte da necessidade de se dar ao aluno a oportunidade de adquirir novos conceitos e novas palavras tiradas do sentido geral da linguagem; afirma também que, quando a criança ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma ideia do novo conceito e, mais tarde, sentirá a necessidade de usar tal palavra; uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito já lhe pertencem. O autor assevera ainda que “a transmissão deliberada de novos conceitos e novas formas ao aluno é como usar a força bruta para ajudar uma flor a desabrochar e passar a desenrolá-la pelas pétalas e amassar tudo ao redor” (VYGOTSKY, 2001, p.249).

Do ponto de vista vygotskyano, um conceito não é algo tomado de forma estática e isolada, mas é construído nos processos vivos de pensamento, de soluções de problemas. De início, vem o processo de elaboração do conceito; a seguir, o processo de transferência do conceito elaborado para novos objetos; ocorre, então, o emprego do conceito no processo de livre associação e, a partir disso, a aplicação do conceito na forma de juízos e a definição de conceitos reelaborados.

Para esse teórico, os conceitos não podem ser formados fora do contexto que os abriga; caso contrário, teremos uma situação de apenas memorização de palavras e não de desenvolvimento de conceitos. É importante frisar que, embora o autor considere a memória¹⁰ como aspecto importantíssimo no desenvolvimento humano¹¹, ela deve estar associada

10 O termo memória é entendido aqui como memória associativa e não mecânica (VYGOTSKY, 2003, p.143).

11 Vygotsky (2003, p.151) entende que, se perdéssemos a memória de repente, nosso comportamento assumiria um caráter fragmentário e descontínuo; um caos de reações isoladas. Entretanto, salienta que somente a presença da memória não é suficiente, já que o processo de associação determina também a memória e está na base de todos os principais processos de comportamento.

às outras formas de nossas atividades. Tais considerações nos remetem ao ensino de LIC por meio das HIs, pelo fato de que se a “palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (VYGOTSKY, 2001, p.398), o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra, nas HIs as palavras em LI podem assumir um significado claro, pois estão dentro de um contexto significativo para as crianças.

De igual modo, Wright (1995) observa que as histórias podem ser vistas como um instrumento valioso no ensino da LI, pois, se as crianças encontram um significado nas histórias, elas são recompensadas pela habilidade de compreender a língua estrangeira. Por outro lado, se não as conseguirem entender, procurarão fazer todo o esforço necessário para melhorarem sua compreensão, ou seja, procurarão desenvolver conceitos¹².

Tomando como fundamento a afirmação de Vygotsky (2001; 2003) de que a criança necessita de contato com algo real para que possa formar conceitos, a meu ver, ao ter contato com as HIs, que para as crianças são tão reais dentro de seu mundo de imaginação, elas têm diante de si a materialidade da linguagem necessária para que os conceitos e significados das palavras sejam por elas construídos.

Importante considerar que aprender uma língua estrangeira é inútil se não pudermos utilizá-la na comunicação; e ser um bom comunicador significa estar consciente da necessidade do receptor da mensagem e, sempre que possível, o contexto no qual este a ouvirá ou a lerá. Assim, acreditamos que as crianças, na condição de ouvintes ou leitoras, podem ter suas necessidades de imaginar, criar e fantasiar plenamente satisfeitas e, ao mesmo tempo, aprender Inglês.

Retomando os estudos de Wright (1995), o ato de compartilhar histórias constrói um senso crucial de consciência do próximo e, quanto mais significativo o assunto em questão, mais o aluno poderá aplicar seus conhecimentos.

Assim, o envolvimento com temas significativos (temas abordados nas HIs), inseridos em um contexto maior de trabalho (a contação da HI, exploração detalhada das mesmas, atividades relacionadas a elas, por exemplo), pode ser visto como uma proposta promissora para o ensino/aprendizagem de línguas relacionado a crianças.

Partindo de tais acepções, pondero alguns aspectos concernentes ao valor do ensino contextualizado e da aprendizagem significativa no processo de ensino-aprendizagem de LIC. De acordo com Silva (1997), as histórias se encaixam como um exemplo de situação real, ou seja, uma situação simulativa com dinâmica de situação real, já que, segundo esta

12 “Children want to find meaning in stories, so they listen with a purpose. If they find meaning they are rewarded through their ability to understand, and are motivated to try to improve their ability to understand even more” (WRIGHT, 1995, p.6).

mesma autora, o fato de os pequenos “necessitarem de situações reais para que ocorra a aprendizagem” (SILVA, 1997, p.4) é de extrema importância. Ou seja, um ambiente contextualizado de aprendizagem para que esta seja significativa.

De acordo com os PCNS, o conceito de aprendizagem significativa implica:

O trabalho educacional deve dar significado à realidade que o aluno conhece. Isto posto, na concepção destes documentos, as aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de significados (BRASIL, 1998, v. 1, p.33).

Além disto, os mesmos documentos concordam que o aluno irá construir uma representação de si mesmo como alguém capaz se a aprendizagem for uma experiência de sucesso. Caso contrário, o ato de aprender poderá ser tomado como uma ameaça e, conseqüentemente, virá a manifestação de desinteresse (BRASIL, 1998, p.38). Isto me faz acreditar que as HIs podem contribuir para o ensino-aprendizagem de LIC, exatamente pelo fato de serem interessantes e significativas para as crianças.

5. A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DAS HIS NA VIDA DAS CRIANÇAS

De um modo geral, Rosenfeld (1999) acredita que a literatura permite ao leitor/ouvinte a vivência intensa e, ao mesmo tempo, a contemplação crítica das condições e possibilidades da existência humana. Possibilidades estas que nem a nossa vida pessoal, nem a ciência ou filosofia permitem ter uma experiência ao mesmo tempo una e dupla, pois, no primeiro caso, estamos demasiado envolvidos para ter distância contemplativa e, no segundo, estamos demasiado distanciados para viver intensamente o conhecimento transmitido.

A literatura é o lugar privilegiado em que a experiência vivida e a contemplação crítica coincidem num conhecimento singular, cujo critério não é exatamente a ‘verdade’ e sim a ‘validade’ de uma interpretação profunda da realidade tornada em experiência. A obra suscita uma poderosa animação da nossa sensibilidade, da nossa animação e imaginação, ainda que esta não transmita nenhum conhecimento específico (ROSENFELD, 1999, p.58).

O autor caracteriza uma obra literária como a organização verbal significativa da experiência interna e externa, ampliada e enriquecida pela imaginação e cuja meta é a comunicação intensa da experiência que nela se organizou. Nesta perspectiva, o papel da língua é fundamental, pois

ela não apenas medeia a experiência, mas também a constitui; e a função do autor é cumprida, quando ele oferece uma experiência de troca com o leitor, uma coprodução.

Parafrazeando Bettelheim (1980), para que uma história prenda realmente a atenção da criança deve entretê-la e despertar sua curiosidade; mas, para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudando-a a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; deve também estar harmonizada com as ansiedades e aspirações relacionadas aos problemas que a perturbam. Em resumo, a história deve relacionar-se com todos os aspectos da personalidade da criança, promovendo, ao mesmo tempo, confiança nela mesma e no futuro.

O mesmo autor considera a questão motivacional como uma variável importante no assunto em questão, pois a experiência com histórias possibilita a manifestação dos conceitos construídos a partir de tais vivências, por meio da produção escrita e oral. Além disso, as histórias podem ser utilizadas em uma atividade em grupo, em que os alunos podem emitir suas opiniões por meio da língua falada ou escrita; por isso, preenchem outro quesito muito importante: a comunicação. Ler e ouvir histórias e responder a elas pela língua falada ou escrita, teatro ou produção artística, desenvolve o senso de compartilhar e colaborar.

No conceber de Santos (2004), seja qual for o conteúdo que as HIs apresentem, a criança vai manusear os sentimentos pela identificação de si mesma com os personagens e as situações. Outro aspecto importante apontado pela autora é, à medida que o final da história for reassegurador, isto é, oferecer ao público infantil material de elaboração que lhe permita enxergar uma variedade de soluções na imaginação para os seus problemas reais, a criança se sentirá impelida a ouvir repetidas vezes o mesmo conto, até que se sinta capaz de solucionar seus conflitos existenciais.

Cunha (1999) demonstra que há dois tipos de domínio da língua, por parte do sujeito falante: o ativo e o passivo. A língua que usamos para nos comunicar, as construções e as palavras que empregamos constituem o domínio ativo da língua, e as construções e expressões que compreendemos, mas não usamos, formam o domínio passivo. Assim, quando o autor utiliza apenas uma linguagem mais próxima da criança (puerilidade), pensando só assim ser entendido por ela, esquece que ela pode não usar determinadas construções, mas é perfeitamente capaz de compreendê-las. Por isto, entendo que todos estes aspectos presentes nas histórias podem contribuir para o ensino de LIC, pois mesmo que a criança entre em contato com estruturas linguísticas diferentes de sua LM, por trazerem a língua/linguagem dentro de um contexto, as HIs possibilitam a mobilização de conhecimento prévio, capacidade de imaginar e a criatividade para aprender, não apenas Inglês, mas valores, culturas, conceitos, regras de comportamento, comparação entre línguas e tantos

outros aspectos importantes na formação do sujeito.

No caso de crianças pequenas ainda não letradas em sua LM, além de todos estes aspectos, o gênero textual HI pode funcionar como um eixo organizador para que o aluno tome consciência de determinadas características da LM e, ao compará-las às outras LÊs, possa se conscientizar da existência e do funcionamento de outras línguas. Esta noção de “abertura às línguas” (CANDELIER, 2003) tem sido incorporada em meus trabalhos mais recentes (TONELLI, no prelo) como uma maneira de propiciar o contato com outras formas linguísticas de comunicação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, retomei as principais características do gênero textual HI e discuti sua importância para o ensino de LIC. Para isto, recuperei questões por mim exploradas em minha pesquisa de mestrado as quais tratam de como o uso de gêneros textuais pode contribuir para a construção de conceitos e formação de significados, proporcionando um ensino contextualizado da LI.

Convicta de que é por meio de aprendizagem significativa e da cooperação e participação “do outro” que as crianças aprendem uma LE, pautei-me, principalmente, nos estudos vygotskyanos, que nos impulsionam a vislumbrar a palavra sendo compreendida dentro de um processo de solução de um embate, característica essencial de tal gênero: em todo momento, o leitor se depara com situações-problema que são solucionadas no decorrer da narrativa.

Pelo fato de fazerem parte do mundo da imaginação das crianças, ouvir uma história em LI não as desestimula, ao contrário, elas buscam transpor as barreiras linguísticas porque desejam compreender o que está sendo contado.

As HIs utilizadas como instrumento para o ensino-aprendizagem de LEC/LIC podem ser um indicativo de que, já que o indivíduo participa das suas atividades sociais por meio da linguagem e da interação social, durante o ato de compartilhar algo significativo, no caso as HIs, elas são mais do que palavras, são veículos propulsores de aprendizagem segura de outras línguas, o que não pode ser adiado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. (Trad.). Arlene Caetano. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BITTINGER, J. M. *Teaching young children in a nurturing environment*. New Routes, n. 8, p. 36 -37, Nov., 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares*

- Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*, Brasília: MEC/SEF, 1998. 164p.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discurso – por um interacionismo sociodiscursivo*. (Trad.) Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: EDUC, 2003, 353 p.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal* - Oxford University Press, n. 57, p.105 -112, abr. 2003.
- CANDELIER, M. (Org.) *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang bilan d'une innovation européenne*. 2003. Bruxelles: De Boeck.
- CARDOSO, F. M. Relações Discursivo-enunciativas sobre a interação em sala de aula (de Ciências). *Revista Intercâmbio*, vol. VIII, 1999, p. 235-248.
- COELHO, N. N. *Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1991. 285 p.
- CUNHA, M. A. A. *Literatura Infantil – Teoria e Prática*. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999.176 p.
- CYRRE, M. R. L. O Lúdico no ensino / aprendizagem de Língua Portuguesa. *Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, Porto Alegre, n.32, p. 235 -244 jul./dez. 2002.
- DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003, 246 p.
- DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- DOHME, V. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003. 182 p.
- ELLIS, G.; BREWSTER, J. *The storytelling handbook – A guide for primary teachers of English*. London: Penguin, 1991. 215p.
- ERNST-SLAVIT, G.; WEGNER, K. J. Using Creative Drama in the Elementary ESL Classroom. *TESOL Journal*, 1998. Summer, pg. 30- 33.
- FARIA, Maria Alice. *Como usar a literatura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004. 160 p.
- FERNANDES, M. T. O. S. F. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001. 88 p.
- FRANCESCHI,L.;FARIA,H. H. ; PEDROSO,P. The Challenging World of Teaching Very Young Children. *Braz-Tesol Newsletter*, São Paulo, p. 12-15, out.2001.
- GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Trabalhado com os gêneros do discurso: narrar: conto de fadas*. São Paulo: FTD, 2001.
- GIMENEZ, T. (Org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005.
- GRADDOL, D. *English Next*. Plymouth: British Council. 2006.
- MALKINA, N. Storytelling in early language teaching. *English teaching FORUM online journal*. V. 33, n. 1, jan. – mar. 1995, p. 38. Disponível

- vel em: < www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/index.htm >. Acesso em: 20 jan. 2004.
- MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky – Uma introdução à *Thinking and Speech* (Pensamento e Linguagem). In: DANIELS, H. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo, Loyola, 2002. p. 31 – 59.
- MIRANDA, A. V. *Ensino de Inglês para Crianças*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - PUC-SP.
- MOON, J. *Children Learning English*. Hong Kong: Macmillan Heinemann, 2000, p. 184.
- PEDERSEN, M. E. Storytelling and the art of teaching. *English teaching FORUM online journal*. V. 33, n. 1, jan. – mar. 1995, p. 38. Disponível em: < www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/index.htm >. Acesso em: 20 jan. 2004.
- PIRES, S. S. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S. e MULLER, Vera (org.). *O ensino do Inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 19- 42.
- RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). *Perspectivas Educacionais e o ensino de Inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.
- ROSENFELD, A. Essência e função da literatura - Estrutura e problemas da obra literária. In: *Literatura Infantil Teoria e Prática*. São Paulo: Àtica, 1999. p.56-58.
- SANTOS, S. R. Pezzi S. Uma ideia toda azul: diálogo entre imaginação e fantasia. IN: ZINANI, Cecil J. A. e SANTOS, Salette R. P. (Orgs.) *Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004, p. 51-65.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO R.; CORDEIRO, G. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.
- SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. *Teaching English to Children*. New York: Longman, 1990. 155 p.
- SILVA, A. Era uma vez... *O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. 1997. 166 p. (Dissertação de mestrado). PUC-SP.
- SILVA, V. R.; FREITAS, C. C. Who wants to go on the bus? Eventos de Story-telling e a interação professor-aluno em uma sala de aula bilíngue. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2013. 2 ed. rev. e aum. Curitiba: Appris. 189-207.
- TAHAN, M. *A arte de ler e contar histórias*. 5ª ed. Salvador: Conquista, 1966. 222p.

- TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. 2005. 358 p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina.
- _____. O uso de histórias infantis no ensino de Inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *Acta Scientiarum – Language and Culture*, v. 3, n. 1, p. 19-27, 2008.
- _____. *Sensibilização à compreensão e à produção de textos escritos no ensino-aprendizagem de Inglês para crianças*. (no prelo)
- _____; CRISTOVÃO, V.L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de Inglês para crianças. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. (Trad.) Paulo Bezerra. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 496 p.
- _____. *Psicologia Pedagógica*. (Trad.) Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003, 311 p.
- WRIGHT, A. *Storytelling with children*. Oxford University Press, 1995. 222 p.
- _____. *Creating stories with children*. Oxford University Press, 1997. 135 p.

Recebido em: 31/08/2013

Aceito em: 10/10/2013