



Acta Scientiarum. Language and Culture

ISSN: 1983-4675

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Reichert Assunção Tonelli, Juliana

O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo

Acta Scientiarum. Language and Culture, vol. 30, núm. 1, 2008, pp. 19-27

Universidade Estadual de Maringá

.jpg, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426639003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Rod. Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380, 86051-990, Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: teacherjuliana@uol.com.br

RESUMO. Neste artigo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos em pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem (UEL), na qual propusemos que a Língua Inglesa seja ensinada/aprendida por meio de Histórias Infantis (HIs) as quais, por depender da linguagem e por contemplar a necessidade infantil de imaginação e fantasia, podem ser usadas como instrumento de ensino. Assim, apoiamo-nos na perspectiva interacionista sócio-discursiva (ISD), uma corrente da Psicologia da Linguagem, que propõe a análise de textos como forma de apropriação dos mesmos e analisamos HIs em Inglês para detectarmos suas principais características textuais e compreender melhor como estas podem ser transpostas didaticamente e contribuir para o ensino de Inglês como língua estrangeira (LE) a crianças. Com isto, buscamos verificar as características principais do gênero HI e como este pode ser usado como instrumento de ensino da Língua Inglesa.

Palavras-chave: gênero textual, história infantil, ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

ABSTRACT. *The use of children's stories in teaching English to children: analyzing the "children's story" text genre under the framework of socio-discursive interactionism.* In this article, we present and discuss the results from our Master's research in Language Studies at UEL (State University of Londrina, Brazil), in which we proposed the teaching of the English language to children by means of children's stories – storytelling. Stories depend on language and also take into consideration children's needs for imagination and fantasy; and therefore may be used as a teaching tool. Taking that into account, we based our work under the framework of Socio-Discursive Interactionism (SDI), a field of language psychology that proposes texts analysis as a means of appropriation of these texts. We also analyzed children's stories in order to detect their main textual aspects and better understand how they can be didactically transposed and contribute to the teaching of English as foreign language to children. Therefore, our objective was to verify the main peculiarities of this text genre under study, and how it can be used as an instrument in teaching the English language.

Key words: text genre, children's stories, teaching/learning English.

Introdução

Silva (1997) aponta que a aprendizagem de uma língua ocorre quando a usamos com o objetivo de transmitir uma mensagem, em uma situação real. Nesse caso, acredita ser importante que tal situação comunicativa esteja relacionada ao conhecimento e experiências prévias das crianças. Assim, entendemos que o ensino de inglês para crianças deve levar em consideração a experiência que elas trazem para o ambiente escolar, assim como sua visão de mundo, tanto quanto o mundo de fantasia próprio de sua imaginação. Desta forma, propomos o uso das histórias Infantis como instrumento para o ensino de inglês como Língua Estrangeira para crianças e, ao

fazê-lo, apoiamo-nos em pressupostos de que tal atividade: 1) constitui-se em textos conhecidos e significativos para as crianças e, neste sentido pode contribuir para o sucesso da aprendizagem desta língua e, 2) constitui-se em um ato de linguagem. Isto posto, ao contar e compartilhar uma história existe a contribuição na construção de significados, por meio da interação que este tipo de atividade promove.

Baseados em tais considerações, este estudo partirá da proposta sócio-interacionista¹, voltada para

¹ O interacionismo sócio-discursivo considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas e, ao considerar o sujeito como parte e fruto de interações sociais, defende a importância de se ter em mente o contexto no qual determinado discurso ou texto foi produzido para que se possam compreender os objetivos do mesmo já que, segundo tal abordagem, ao eleger uma determinada forma de semiotização ou de colocação em discurso, o

ensino de Língua Estrangeira, tendo como objeto de análise as histórias infantis, em Língua Inglesa, do autor Eric Carle. Nossa análise apresentará duas histórias escritas por esse autor, sendo que estas eram totalmente desconhecidas pelos alunos e foram escritas para crianças nativas da Língua Inglesa e, portanto, não tinham o objetivo didático voltado para o ensino de tal língua como língua estrangeira.

Para tanto, abordamos alguns aspectos presentes no ensino de inglês como língua estrangeira e averiguamos como a teoria proposta por Bronckart (2003), para o estudo de gêneros textuais², pode contribuir para o ensino/aprendizagem desta língua, no caso específico do trabalho com crianças.

As HIs originaram-se no folclore com uma intenção pedagógica marcante. No século XV, foram publicados os primeiros livros impressos para crianças, entre eles, “Contes de ma mère l’Oye” (1696; Contos da carochinha), no qual o francês Charles Perrault reuniu algumas das melhores narrativas da tradição oral, como A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borracheira, O Pequeno Polegar e outros. No século XVII, a orientação didática do livro intencionalmente feito para crianças é explicitamente apresentada.

De acordo com Aragão (2004), a literatura infantil constitui-se como gênero durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. O aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Sua emergência deveu-se, antes de tudo, à sua associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento desta área de conhecimento. Enfim, a partir do século XVIII, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria se distanciar da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida. Nesta época, as HIs passam a ter especial atenção (Coelho, 1991).

Desse modo, tendo apresentadas as principais características desse gênero, passaremos, conforme nos propomos, as análises das HIs utilizadas no ensino de inglês como LE. Importante mencionar que, dentre os níveis de análise propostos por Bronckart (2003), realizamos, neste trabalho, apenas as análises das representações sobre o contexto e a

agente produtor o faz em função de seus objetivos e interesses específicos, considerando o efeito que pretende produzir em seu destinatário.

² Tal método de análise propõe a verificação das representações do contexto de produção e leitura, a infra-estrutura textual (plano textual global, tipos de discursos e tipos de sequências) e organização interna (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos).

infra-estrutura textual, e o resultado de tais análises serão apresentados a partir da próxima seção.

Material e métodos

Para Schneuwly (1994), os gêneros de texto são instrumentos para desenvolver as funções psicológicas superiores³ dos indivíduos e para a sua participação nas atividades sociais de linguagem, justificando, assim, a necessidade do ensino dos gêneros formais na escola. Gêneros de textos seriam, na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, os construtos sócio-histórico-culturais dos quais os indivíduos de uma sociedade se servem como instrumentos para a realização das ações, principalmente de linguagem. Os textos seriam produtos da ação de linguagem⁴, e os gêneros, um instrumento para a sua realização em um processo de ação contínua.

Segundo Bronckart (2003), a linguagem só se constrói a partir das interações estabelecidas entre sujeitos que são, por sua vez, fruto de um processo histórico de socialização, e, conforme Marcuschi (2002), quando dominamos um gênero textual, dominamos a forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Assim, podemos afirmar que os gêneros textuais são marcados por aspectos sócio-comunicativos e funcionais enquanto atividades sócio-discursivas, isto é, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 2003, p. 103).

Igualmente ancorados em Bakhtin (1997), partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual e que, portanto, esse se constitui em uma forma verbal de ação social relativamente estável, realizado em textos situados em determinadas sociedades, com domínios discursivos próprios.

Embora Schneuwly (1994) defende a necessidade de sistematizar o ensino dos gêneros formais, não é este o foco principal de nosso estudo, ainda que corroboremos com o autor. Por trabalharmos com crianças que estavam iniciando o processo de aprendizagem de inglês como LE, sentimos a necessidade de apropriarmo-nos de um instrumento de ensino que fosse significativo para

³ As concepções de Vygotsky (2001) sobre o funcionamento do cérebro humano colocam que o cérebro é a base biológica e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua idéia de que as funções psicológicas superiores (por ex. linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem.

⁴ Definida por Bronckart (2003) como um conjunto de representações internas mobilizadas pelos agentes de determinadas representações sociais sobre os mundos físico, social e subjetivo, diante da necessidade de produzirem um texto, seja ele oral ou escrito.

elas e, assim, com o intuito de aprimorarmos nossa prática pedagógica, passamos a buscar informações sobre possíveis formas para que o trabalho alcançasse resultados mais satisfatórios do que os que vínhamos atingindo até então.

Seguindo o modelo de análise bronckartiano, por meio da desconstrução e descrição das HIs, buscaremos averiguar como a análise das propriedades do contexto e do texto e como o domínio de tais conhecimentos podem auxiliar os alunos na compreensão destas histórias em LI. Considerando um dos autores que defendem o uso de tal gênero no ensino da LI como LE para crianças, remetemo-nos a Wright (1995) que acredita que as histórias contemplam a necessidade infantil por temas representativos e, por esta razão, podem contribuir para o sucesso no ensino de línguas. Além disto, o autor acredita na eficiência das HIs no ensino de LE por estas serem também permeadas pelos seguintes aspectos: são significativas; as crianças as escutam com um propósito claro que é o de compreender o enredo da mesma e; em se tratando de texto em língua inglesa, a própria língua se torna ao mesmo tempo, instrumento e objeto de ensino.

As HIs são o produto de ação de linguagem, materializado por um autor empírico, como uma forma particular de representação social desse agente. A formalização desse mundo discursivo (das histórias infantis) é efetivada por um conjunto de representações sociais, por meio do conhecimento do contexto histórico e do contexto de produção (contexto físico, social e subjetivo). A partir disso, pode-se formular hipóteses sobre a forma como um texto é organizado, e como tais elementos podem exercer influência sobre o produto final.

Bronckart (2003) define como contexto de produção o conjunto dos parâmetros que podem influenciar a organização de um texto e acentua os fatores primordiais que podem exercer tal influência como podendo ser agrupados em dois conjuntos: o primeiro, referindo-se ao mundo físico, e o segundo, ao mundo sócio-subjetivo.

No primeiro plano, ou seja, no mundo físico, o autor aponta para o fato de que todo texto é resultado de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado em um determinado tempo e espaço; o contexto físico é definido por quatro parâmetros: o lugar de produção (o lugar físico em que o texto é produzido), o momento de produção (a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido), o emissor (a pessoa que produz fisicamente o texto) e o receptor (as pessoas que podem perceber ou receber concretamente o texto). O segundo plano considera que a produção de todo texto se situa no quadro das atividades de uma formação social

(interação comunicativa) que implica o mundo social com suas regras, normas etc. e o mundo subjetivo, ou seja, a imagem que o agente tem de si ao agir.

Ainda seguindo a linha de raciocínio de Bronckart (2003), o contexto sócio-subjetivo pode ser desmembrado em quatro parâmetros principais: o lugar social (formação social na qual o texto é consumido: escola, família etc.); a posição social do emissor (o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, pai, amigo etc.); a posição social do receptor (papel de aluno, criança, filho etc.); e o objetivo da interação (o efeito a ser produzido no destinatário, do ponto de vista do enunciador, conforme apresentado na Tabela 1). Importante salientar que as histórias analisadas são destinadas para crianças nativas da Língua Inglesa, não contendo, portanto, a preocupação de ensinar a língua como LE.

Tabela 1. Contexto físico e social de produção e circulação das histórias infantis analisadas.

Contexto físico de produção	Mundo social (normas, valores, regras etc.) e subjetivo (imagem que o agente tem de si ao agir)
O lugar de produção: a editora nos Estados Unidos – Philomel books e HarperCollins.	O lugar social: A editora Philomel foi criada no início dos anos 80; este nome, de acordo com o site http://penguinrandom.com/static/packages/us/about/children/philomel.htm , significa, em Língua Inglesa, amor por aprender. Publicar livros e idéias que celebrem o potencial da criança, nos mundos passados e presentes, é o objetivo da Philomel.
O momento de produção: <i>The Grouchy Ladybug</i> :1977 <i>The Very Busy Spider</i> :1984	O objetivo da interação: ensinar e divertir.
O emissor: Eric Carle, autor dos livros.	Posição social do emissor: escritor e ilustrador de livros infantis.
O receptor: leitores (crianças).	Posição social do receptor: crianças, nativas da Língua Inglesa, que estão iniciando a vida escolar.
Supórtio: os livros.	Conteúdo: histórias baseadas na figura destes pequenos animais, tendo a natureza como tema central, por acreditar, também, que as crianças gostam desse assunto.

Resultados e discussão

Características da infra-estrutura textual

A análise da infra-estrutura textual tem como objetivo proporcionar uma visão geral do texto, assim como das estruturas que o compõem. O *corpus* foi analisado a partir dos procedimentos de análise propostos por Bronckart (2003):

1) identificação do plano geral do texto a fim de se obter um resumo do mesmo;

2) identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da freqüência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais

como os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, tais como os tempos verbais e os tipos de frase;

3) identificação dos tipos de seqüência predominantes e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) seqüência(s). Para esse reconhecimento, Bronckart (2003, p.218) propõe que as seqüências têm um estatuto discursivo e que

[...] são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroproposições que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências.

Isso posto, apresentaremos, nas próximas seções, a definição dos elementos que compõem a infraestrutura de um texto, assim como o resultado de nossas análises.

Plano textual global

As duas histórias selecionadas possuem em comum as seguintes características: são histórias escritas e ilustradas pela mesma pessoa. As letras sempre dispostas abaixo das ilustrações possuem menor destaque, o que, a nosso ver, revela a importância dada pelo autor às ilustrações, que possuem cores vibrantes.

As histórias tratam dos seguintes temas:

1) “The Grouchy Ladybug” conta a história de uma joaninha emburrada que quer decidir tudo na briga e, após passar 24 horas procurando encrenca, aprende que tal postura não ajuda em nada e que ser educada vale mais.

2) “The Very Busy Spider” relata a história de uma aranha muito ocupada que não tem tempo para brincar com os outros animais da fazenda, pois precisa terminar de tecer sua teia.

Apenas um desses livros traz informações na quarta-capa⁵, na qual o agente produtor explicita os objetivos de produção de tal história:

Por vinte anos, *The Grouchy Ladybug* vem encantando crianças leitoras e ouvintes. [...] A joaninha emburrada não dizia ‘por favor’ ou ‘obrigada’, não compartilhava, pensava que era mais importante que os outros e estava sempre pronta para entrar em uma briga. Este livro convida as crianças a explorarem conceitos de tempo, tamanho, formas e comportamentos. Elas irão se divertir e aprender com este inseto mal-humorado que encontrou uma companheira e tornou-se mais bem educado (tradução nossa).

⁵ O termo “quarta capa” é empregado por Cristóvão (2002) para o que é mais conhecido como contracapa de um livro e traz um resumo da obra com o objetivo de incentivá-la a produzir, no leitor, a motivação de ler a história.

Com essa afirmação, podemos perceber o caráter pedagógico presente nas histórias desse autor, por exemplo:

História 1: “The Grouchy Ladybug”. A cada hora que a joaninha emburrada se encontrava com um determinado animal, o horário que ocorre tal encontro é narrado e, no canto superior direito de cada página, pode-se ver o desenho de um relógio analógico, mostrando o horário do encontro. Assim, observamos a intenção de ensinar números e horas, além da noção de tempo.

História 2: “The Very Busy Spider”. A aranha não parava para conversar com ninguém, pois tinha uma importante tarefa a cumprir: construir sua teia. Vemos aí um conceito disseminado de que as aranhas, embora relativamente pequenas, são capazes de construir verdadeiras obras de arte que são suas teias e que, em função disto, são consideradas trabalhadeiras.

Não consideramos que tais informações tenham esta disposição aleatoriamente, pois, conforme já foi explicitado, o agente produtor elabora texto com a influência de determinados aspectos, o que neste caso, acreditamos ser as representações de seu destinatário: crianças pequenas que estão em processo de construção de conhecimento e que estão procurando compreender o mundo que as rodeiam.

Outro aspecto marcante em seus livros é o dimensional: no livro “The Grouchy Ladybug”, algumas páginas são recortadas de forma diferenciada, acompanhando o tamanho dos animais que aparecem no decorrer da história. Na história “The Very Busy Spider”, a teia construída, ao longo da história, pela aranha está em alto relevo, ficando sensível ao tato. Com isto, o autor intenciona mostrar para a criança que o livro pode ser visto como um brinquedo, o qual pode ser tocado, manuseado e explorado. Igualmente importantes são os títulos dos livros: todos produzem um efeito de exagero. No título “The Very Busy Spider”, notamos no quantitativo *very*, a intenção de realçar o estado do animal; a aranha não estava somente ocupada, mas “muito” (*very*) ocupada. Embora não tenhamos informações precisas sobre tais escolhas lexicais, acreditamos que estas possam causar, no pequeno leitor ou ouvinte, além do efeito de proximidade aos seres humanos (os insetos podem se sentir como os humanos, ocupados, famintos), certa expectativa com relação ao enredo da história, ou seja, o personagem está “muito” ocupado.

Uma outra constatação importante foi perceber o uso da repetição lexical e de estruturas lingüísticas nas histórias. De acordo com Ellis e Brewster (1991), tal estratégia faz com que, enquanto novos

aspectos lingüísticos sejam adquiridos, os que já são conhecidos pelo aluno sejam revisados. Para estes autores, o fato de muitas histórias possuírem repetição do vocabulário-chave e estruturas lingüísticas também auxilia os alunos a lembrar cada detalhe da história, o que fará com que eles aprendam gradualmente a antecipar o que acontecerá em seguida. A repetição encoraja ainda a participação do aluno na narrativa, pois oferece a prática do padrão lingüístico em um contexto significativo e, de acordo com os autores, acompanhar o significado da história e prever a linguagem a ser utilizada são habilidades importantes na aprendizagem de línguas.

Para melhor compreender o papel da repetição dentro das histórias, Coelho (1991) propõe que se tome como exemplo o prazer sempre renovado com que as crianças ouvem repetidas vezes as mesmas histórias e como as exigem imutáveis em seus termos, reclamando contra quaisquer alterações que o contador lhes queira introduzir e, ainda que conheçam ponto por ponto o que vai acontecer, permanecem alheios aos acontecimentos, torcendo pelo final da história. Além disto, esta reiteração dos mesmos esquemas, na literatura infantil, vai ao encontro de uma exigência interior de seus leitores:

[...] apreciam a repetição das situações conhecidas, porque isso permite o prazer de conhecer ou de saber, por antecipação, tudo o que vai acontecer na história e mais, dominando *a priori* a marcha dos acontecimentos o leitor sente-se seguro interiormente, como se ele pudesse dominar os acontecimentos da vida (Coelho, 1991, p. 144)

Outra característica das histórias é a presença das figuras de estilo denominadas onomatopéia, palavras que procuram reproduzir aproximadamente certos sons ou ruídos, vozes e rumores. Ao usar a onomatopéia (o Moo! Moo! ou o Meow! Meow! em *The Very Busy Spider*, por exemplo), o autor busca reproduzir o barulho e/o som de palavras em movimento. A leitura do texto torna-se muito mais atrativa e prazerosa, motivando o leitor a prosseguir. A história e o som dos animais unem-se para dar vida aos mesmos. O autor direciona a história, e o ouvinte participa da construção do sentido como um co-autor, vivendo cada movimento das palavras, num ato de plena integração.

Tipos de discurso

Buscando identificar os tipos de discurso que constituem as histórias infantis analisadas, voltamos para as unidades lingüísticas semiotizadas no texto (tempos verbais, organizadores temporais, dêiticos

de pessoa, espaciais e temporais, anáforas pronominais etc.), a fim de percebermos se estes remetem ou não para o agente produtor e para o momento de produção. De acordo com Bronckart (2003), em caso das unidades remeterem a tais dados, temos uma relação de conjunção ao mundo ordinário (eixo do expor). Caso contrário, temos uma relação de disjunção ao mundo ordinário (eixo do narrar).

Quanto às histórias analisadas, concluímos que estas pertencem ao eixo do narrar, já que temos um tipo de discurso principal em que não se observa a implicação dos participantes da interação. O acontecimento verbalizado está deslocado para um tempo e um lugar separado, disjunto do momento e lugar da interação. Tal aspecto pode ser evidenciado, por exemplo, pelo predomínio do tempo verbal pretérito perfeito, caracterizando um outro tempo fora da interação, um “outro lugar” (Bronckart, 2003). No entanto, este mundo criado é parecido com um mundo que pode ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos, ou seja, pode apresentar características diferentes em relação ao mundo ordinário (real), como é o caso em questão dos animais falarem, ter fome etc.

Ex. 1

It was night and some fireflies danced around the moon.

Ex. 1

Era noite e alguns vaga lumes dançavam ao redor da lua.

Tendo em mente que a análise dos textos foi realizada para que pudéssemos conhecer o gênero a ser utilizado como instrumento didático no ensino de LE para crianças, salienta-se, ainda, que a construção de um outro mundo discursivo, disjunto do mundo ordinário, pode contribuir para o fortalecimento emocional do aluno. Esta situação é vista por Bettelheim (1980) como uma sugestão de que os acontecimentos seguintes ao “Certo dia...” ou “Em lugar distante...”, elementos tipicamente presentes no início de uma HI, não pertencem ao aqui e o agora que nós conhecemos. Após ter levado a criança a uma viagem a um mundo fabuloso, no final, a história a traz de volta à realidade. Desta vez, mais segura de si, pois, de acordo com este autor, a criança comprehende que, assim como os personagens conseguiram vencer os conflitos, ela também é capaz de vencê-los.

Discursos encaixantes de discursos principais

Bronckart (2003) denomina uma situação em que temos segmentos de discurso direto, que são identificados no quadro de gêneros escritos, encaixados nos segmentos de relato interativo ou de narração. Dentro desta perspectiva, o discurso direto depende da construção de um mundo específico, sendo este mundo relacionado não às interações que

ocorrem no mundo ordinário, mas sim no mundo posto em cena no discurso principal.

As duas histórias analisadas possuem o discurso interativo, encaixado ao discurso de narração (discurso principal), pois nelas encontramos personagens que interagem entre si. Constatamos que tais interações são marcadas pela forma do discurso direto (marcado por aspas) em um mundo discursivo distinto, porém dependente do mundo da narração (*said the friendly ladybug*). Assim, o segmento de discurso interativo deve ser analisado em relação ao mundo ficcional dos personagens, postos em cena no segmento narrativo, conforme explicitado por Bronckart (2003). Tomemos como exemplo um trecho de uma das histórias analisadas:

Ex. 2

It was night and some fireflies danced around the moon.

At five o'clock in the morning the sun came up.

A friendly ladybug flew in from the left. It saw a leaf with many aphids on it, and decided to have them for breakfast.

But just then a grouchy ladybug flew in from the right.

It too saw the aphids and wanted them for breakfast.

"Good morning", said the friendly ladybug.

"Go away!" shouted the grouchy ladybug. "I want those aphids".

"We can share them," suggested the friendly ladybug.

"No. They're mine, all mine," screamed the grouchy ladybug.

Ex.2

Era noite e alguns vaga-lumes dançavam ao redor da lua.

Às cinco horas da manhã o sol nasceu.

Uma joaninha amigável apareceu voando vindo pela esquerda. Ela viu uma folha com alguns pulgões e decidiu comê-los como café- da- manhã.

Neste momento uma joaninha emburrada apareceu voando vindo pela direita.

Ela também viu os pulgões e queria comê-los no café- da-manhã.

"Bom dia," disse a joaninha amigável.

"Vá embora!" gritou a joaninha emburrada. "Eu quero aqueles pulgões".

"Nós podemos compartilhá-los," sugeriu a joaninha amigável.

"Não. Eles são todos meus," gritou a joaninha emburrada.

Nesse sentido, incluímos o que representa, para nós, a função dos discursos encaixados: uma forma de se causar, no destinatário, um efeito de realidade das HIs, visto que, ao conceder o turno de fala aos personagens, o enunciador descortina, diante do leitor, um mundo de fantasia, inserido em um mundo maior, igualmente criado. Tais aspectos corroboram para que acreditemos na importância

das HIs para o ensino de LE para crianças, como temas representativos para elas e que as consideram não apenas seres intelectuais, mas também portadores de emoções e necessidades afetivas.

Tipos de seqüência

Em relação à forma como estão organizadas e se encadeiam as seqüências discursivas no gênero HI, constatamos que predominam as seqüências meramente narrativas e as narrativas com estatuto dialógico.

Nas histórias analisadas, o tipo de seqüência, encontrado, é a narrativa. Bronckart (2003) postula que, embora cada história mobilize personagens implicados e organizados em um eixo do sucessivo, só se pode falar em seqüência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga. Processo este que consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo; uma ação complexa que contenha começo (situação inicial), meio (transformação) e fim (situação final). Encontramos, também, as fases previamente mencionadas, dispostas de maneira a tornar a história coerente, satisfazendo, assim, as necessidades dos leitores nesta faixa etária: entretenimento e aprendizagem caminhando juntos e delineando os objetivos estabelecidos pelo autor.

Dentro desse contexto, a diversidade de seqüências e a diversidade de suas mobilizações tornam a maioria dos textos heterogêneos. Além disto, sabemos que, para organizar esta fase, o autor é motivado pelas representações que tem das propriedades dos destinatários do seu texto, bem como do efeito que neles deseja produzir. Ainda ancorados em Bronckart (2003), constatamos que, à medida que os agentes produtores se baseiam nessas decisões interativas, as seqüências têm um estatuto fundamentalmente dialógico. Este tipo de seqüência caracteriza-se sempre pela intriga dos acontecimentos e/ou ações evocadas e que estão dispostos de modo a criar uma tensão, para depois resolvê-la.

Nas histórias analisadas, percebemos que esse tipo de seqüência cria uma complicação que vai sendo resolvida ao longo da história, contribuindo, assim, para o estabelecimento do suspense e para a manutenção da atenção do destinatário. Nos dois textos analisados, observa-se que, desde o princípio, as crianças têm grande interesse em saber qual será o desfecho da intriga que permeia toda a narrativa.

Nessa perspectiva, compreendemos a relevância de definirmos os tipos de seqüência, pois elas são elementos de suma importância na constituição da textualidade.

Jogos de leitura: uma proposta de transposição didática do gênero história infantil

De acordo com Coelho (1991), a história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como alimento de sua imaginação criadora. Por esta razão, a autora acredita na importância de se propor atividades subsequentes, as quais são denominadas *atividades de enriquecimento*, que ajudem a digerir esse alimento, associado a outras atividades. A história funciona como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se expressivamente. Dentre as atividades propostas pela autora, estão: dramatização, desenhos, recortes, brincadeiras, criação de textos orais ou escritos etc.

Dohme (2003) corrobora esta concepção, ao propor que as histórias sejam combinadas com atividades, dando instrução a um jogo que usará um enredo especial, sustentando-as. Dentro de tal proposta, “a história é vivenciada e construída pelos jogadores” (Dohme, 2003).

A aplicação de atividades é defendida por Sandroni e Machado (1987), “destinadas a desenvolver e a avaliar habilidades de leitura compreensiva”⁶ que denominam tais atividades *jogos de literatura*⁷, e suas principais características são: desenvolver e avaliar habilidades de leitura compreensiva e pressupor a leitura prévia de um texto qualquer, sem o qual se torna impossível a participação no jogo.

As autoras asseveraram também que os jogos promovem o desenvolvimento da capacidade de ler e de, consequentemente, minimizar a distância leitor-texto, além de favorecer a aquisição e a avaliação das habilidades de leitura compreensiva. Do ponto de vista pedagógico, tais atividades, além de ir ao encontro das necessidades e interesses de pequenos leitores, oferecem significativa contribuição para o desenvolvimento do indivíduo como pessoa humana, pois: a) colocam-na em situação de treino para a aceitação da vitória e da derrota; b) exigem rapidez de raciocínio e prontidão de respostas, além de precisão de gestos e palavras; c) propiciam o desenvolvimento de operações de pensamento e de linguagem; d) oferecem oportunidade para expressão de sentimentos e emoções e; e) favorecem a socialização do leitor, mediante a realização de atividades cooperativas.

⁶ Entendemos aqui que tais habilidades não estão restritas à recepção de informações. A nosso ver, dependendo da maneira como estas sejam organizadas, podem também envolver produção.

⁷ Esclarecemos que o termo *jogos* não está sendo utilizado como *jogos de linguagem*, que trabalham com o conceito de ações com sentido organizados e consolidados em discursos constituintes de uma construção social (Garcez, 1998), embora partilhemos da noção subjacente a este conceito: a linguagem possui um caráter interativo, pois focaliza o comportamento humano, concretizando-se a partir de interações sociais reguladas.

Sandroni e Machado (1987) apontam como objetivos dos jogos de literatura: despertar e desenvolver o gosto pela leitura e desenvolver habilidades características da leitura compreensiva, tais como identificar personagens; relacionar personagens com as respectivas ações; relacionar personagens com os respectivos atributos; interpretar e julgar ações ou atitudes dos personagens; relacionar ações com a época de sua ocorrência; ordenar personagens segundo determinados critérios (importância, ordem de aparecimento etc.); e ordenar fatos de acordo com o critério cronológico.

Proposta similar foi desenvolvida por Dohme (2003) ao vincular atividades lúdicas a histórias infantis. Para a autora, o jogo exclui qualquer atividade profissional com interesse e tensão por isso, vai além dos jogos competitivos e de regras, podendo contemplar atividades como: histórias, dramatizações, canções etc. Assim, a autora propõe o desenvolvimento de uma série de atividades inseridas no contexto de uma HI a fim de que estas sejam realizadas não de forma descontextualizada e que tenham apenas o objetivo de serem cumpridas. Ao propor que haja vínculo entre as atividades pedagógicas e uma determinada HI, a autora acredita que o próprio enredo da história propicie atividades que tenham mais significado, criando um ambiente fecundo para a sua realização.

Fundamentados no trabalho dessa autora, entendemos que, nas HIs, é possível encontrarmos valores éticos, de incentivo à auto-descoberta, confiança e auto-estima. Portanto, ao realizarem as atividades propostas a partir de tais temas, os alunos estarão desenvolvendo não apenas os aspectos intelectuais de sua formação, mas também questões emocionais e afetivas.

Já na visão de Cyrre (2002), pode ser considerado jogo todo conjunto de operações coexistentes e interatuantes em um dado momento dado, por um sujeito ou grupo em uma situação em que busquem satisfazer suas necessidades, transformando objetos e fatos da realidade e da fantasia. Considera também que no brincar e no jogar, o aluno pode decifrar os enigmas da vida e construir um momento de entusiasmo e alegria, além de possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Corroboram esse quadro Frison e Schwartz (2002), ao defenderem a necessidade de motivar os educandos para a aprendizagem e apontam a aceitação da atividade escolar como algo positivo e desejável e que pode ser facilitada ou dificultada, dependendo da forma como é apresentada. Um aspecto defendido por Cyrre (2002) é a necessidade

de adaptação dos conteúdos às atividades lúdicas. Dependendo da realidade social e cultural do aluno, o jogo é o mais eficiente meio estimulador da aprendizagem, cabendo ao professor a tarefa de organizar condições de ensino-aprendizagem que estimulem os alunos a trabalhar, a compartilhar saberes.

Convém sublinhar que, embora o termo *jogo* encerre em si mesmo um conceito de competição entre os participantes, não foi esta a característica das atividades realizadas neste estudo. Decidimos chamar as atividades por nós desenvolvidas, após a contação de cada parte da HI, de *jogos de leitura*, termo inspirado na proposta de Sandroni e Machado (1987), pelo fato de estas atividades, assim como as sugeridas pelas autoras, pressuporem igualmente o conhecimento prévio de uma determinada história, ainda que os alunos tenham sido, nesse caso, ouvintes e não leitores das mesmas.

Defendemos essa postura pelo fato de os jogos, por sua própria natureza, serem atividades desenvolvidas em cooperação com o outro e serem permeados por regras seguidas e respeitadas pelo grupo. Isso vem ao encontro da abordagem de ensino/aprendizagem que embasa estes estudos, o interacionismo sócio-discursivo, que considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Ao considerar o sujeito como parte e fruto de interações sociais, a abordagem defende a importância de se ter em mente o contexto no qual determinado discurso (oral ou escrito) foi produzido. Tal postura é necessária para que se possam compreender os objetivos do mesmo, já que, ao eleger uma determinada forma de semiotização ou de colocação em discurso, o agente produtor o faz em função de seus objetivos e interesses específicos, sempre considerando o efeito que pretende produzir em seu destinatário.

Ao nos apropriarmos de tais propostas e as aplicarmos no ensino de LE, partimos do pressuposto de que a aprendizagem de uma língua é o resultado do contato com ela e de sua prática. Neste sentido, entendemos que atividades práticas promovem a solução de problemas e permitem a familiarização do aluno com as estruturas lingüísticas, aspectos gramaticais e lexicais que contribuem para o ensino de LE, transpondo, para o ambiente formal de aprendizagem, as características principais do gênero HI.

Firmados na concepção de transposição didática assumida nessa pesquisa, acreditamos que as atividades com os *jogos de leitura* permitem que as características próprias do gênero HI possam ser

trabalhadas no contexto de ensino em questão, ou seja, inglês como LE, assim como o destinatário de tais textos: crianças com qualquer nível de proficiência na língua.

Schneuwly e Dolz (1999) advertem para o fato de que o gênero sofre, forçosamente, uma transformação ao ser introduzido na escola e tornar-se um gênero a ser aprendido. Na concepção dos autores:

Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles afim de melhor dominá-las como realmente são [...] (Schneuwly e Dolz, 1999, p. 10).

Como forma de construirmos uma proposta para o ensino de LI a crianças, por meio de HIs, baseamo-nos em alguns autores que trabalham com o uso de atividades fundamentadas na leitura de textos (Ellis e Brewster, 1991; Wright, 1995; Dohme, 2003), fundamentalmente, nos conceitos de *jogos de literatura* sistematizados por Sandroni e Machado (1987) para elaborarmos as atividades – *por nós denominadas jogos de leitura* – realizadas após a contação de cada parte da história utilizada nesse trabalho.

Conclusão

A HI pode ser considerada um eficiente gênero a ser utilizado como instrumento no ensino de inglês para crianças. Conforme se pôde verificar nas análises aqui apresentadas, elas satisfazem algumas das necessidades características da criança e, por esta razão, conseguem envolver o aluno em sua totalidade, ou seja, suas necessidades emocionais, psicológicas e cognitivas.

Quando se fala em ensino de inglês como LE e, principalmente, de ensino para crianças, a concepção mais presente é a de ensino de vocabulário. A nosso ver, tal avaliação advém grande parte da falsa crença de que, por serem ainda pequenos e não conviver com a língua fora dos muros da escola (por isto ser LE), eles encontrarão dificuldade na aprendizagem, daí a restrição ao ensino lexical. Dizemos falsa crença, pois, após termos começado a trabalhar com a noção de gêneros, percebemos em nossa própria prática pedagógica, o quanto eles são capazes de ir além do léxico, além das estruturas gramaticais, além do texto.

O objetivo desse estudo não foi o de ensinarmos o gênero HI, mas conhecê-lo para, então, podermos utilizá-lo como um instrumento didático no ensino de LE. Acreditamos que o uso de um determinado

gênero como instrumento de ensino somente pode ser concebido a partir do momento em que este é conhecido pelo professor, já que é pouco provável que alguém possa se valer de uma ferramenta sem que se conheça seu funcionamento e sua finalidade.

A análise das histórias aqui apresentadas nos permitiu não apenas conhecer os elementos que estruturam esse gênero textual e o modo como ele funciona, mas também perceber a importância de se fazer análise de gêneros para conhecer o instrumento que se pretende utilizar na sala de aula e, assim, transpô-lo didaticamente.

Referências

- ARAGÃO, G. *Literatura infantil*. Disponível em <<http://www.infonet.com.br/gustavoaragao/literaturainfantil.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- CARLE, E. *Biografia*. Disponível em: <<http://www.eric-carle.com/bio>>. Acesso em: 10 jul. 2004.
- CARLE, E. *The grouchy ladybug*. New York: HarperCollins, 1977.
- CARLE, E. *The very busy spider*. New York: Philomel Books, 1984.
- COELHO, N.P. *Panorama histórico da literatura infantil juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CRISTÓVÃO, V.L.L. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A.P. et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. cap. 7, p. 95-106.
- CYRRE, M.R.L. O lúdico no ensino / aprendizagem de língua português. *Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 32, p. 235-244, 2002.
- DOHME, V. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ELLIS, G.; BREWSTER, J. *The storytelling handbook: a guide for primary teachers of English*. London: Penguin, 1991.
- FRISON, L.M.B.; SCHWARTZ, S. Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica. *Rev. Cienc. Letras*, Porto Alegre, n. 32, p. 117-131, 2002.
- GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1998.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P. et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. cap. 1, p. 19-36.
- SANDRONI, L.C.; MACHADO, L.R. *A criança e o livro*. São Paulo: Ática, 1987.
- SCHNEWLY, B. Genres et types de discourses: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.). *Lès interactions lecture-écriture*. Neuchatel: Peter Lang, 1994. p. 155-174.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 5-16, 1999.
- SILVA, A. *Era uma vez... o conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. 1997. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- WRIGHT, A. *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Received on April 03, 2007.

Accepted on October 28, 2007.