

Atividade de desenho sobre histórias infantis na aprendizagem de Inglês para crianças

Drawing activities from children's stories in English teaching and learning for children

*Juliana Reichert Assunção Tonelli¹
Haraceli Oliveira Lima²*

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar a análise de desenhos feitos por dois grupos de alunos (com faixa etária entre 3 e 4 anos) de uma escola particular da cidade de Maringá-Pr, como forma de representação das impressões daquelas crianças sobre aspectos inerentes à HI explorados nas aulas de Inglês (LI). A análise dos dados revelou traços de apropriação da LI por parte das crianças que utilizaram aquela língua para explicar seus desenhos, tendo como ponto de partida o vocabulário explorado na HI. Além disto, a atividade de desenho se constituiu em uma importante ferramenta para que os alunos revelassem seus sentimentos, opiniões e emoções gerados pela temática da HI explorada.

ABSTRACT: The aim of this work is to present the analysis of drawings done by two groups of students (aged between 3 and 4 years old) in a private school in Maringá-PR, as a form of representation of their impressions about aspects of the CS being explored in English class (EL). It was observed that one group presents these aspects in a higher level than the other. Data analysis revealed traces of appropriation of EL by children who used that language to explain their drawings having as starting point the vocabulary explored in the CS. Furthermore, the drawing activity has become an important tool for students to reveal their feelings, opinions and emotions generated by the theme of the CS explored.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês para crianças. Histórias infantis. Atividades de desenho.

KEYWORDS: English for children. Children's stories. Drawing activities.

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

2 Professora e coordenadora de Língua Inglesa das Escolas Magnus Domini e Arte Manha. E-mail: teacherharaceli@hotmail.com

I. INTRODUÇÃO

A idade em que as crianças são inseridas no ensino formal da Língua Inglesa (doravante LI) é cada vez menor (LINGUEVIS, 2007, p.138), e os principais motivos estão associados à globalização, à frequente comunicação entre nações e por sermos uma sociedade diversificada linguística e culturalmente. Para tanto, o domínio de uma língua estrangeira, (LE) que permita a comunicação global, é importante para a construção da cidadania e para que o indivíduo possa vivenciar diferentes contextos por completo (DOMINGUES E GIBK, 2011).

Todavia, conforme pontua Scaffaro (2010), ainda há adultos que subestimam o potencial das crianças, afirmando que se elas não estão alfabetizadas na sua língua primeira, não terão possibilidades de aprender uma LE. Do ponto de vista de Scaffaro (2010), as crianças apresentam baixa inibição ao serem expostas a uma LE, fato que pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, Graddol (2006) advoga que adultos na mesma situação não enfrentam determinados obstáculos usualmente encontrados pelas crianças. Segundo o autor, as crianças estão ainda se desenvolvendo psíquica e intelectualmente, podendo suas necessidades emocionais ser mais altas e sendo menos responsáveis por sua própria aprendizagem.

Mediante tais incertezas, pesquisadores têm discutido a melhor maneira de atender a essa demanda sobre as práticas pedagógicas que se fazem necessárias no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa para crianças (LIC) e qual a preparação que os profissionais desta área devem ter (SCAFFARO, 2010; TONELLI, 2007; LINGUEVIS, 2007; ZINNI, 2011; DOMINGUES e GIBK, 2011; MAGALHÃES, 2011; PICANÇO, 2011, apenas para citar alguns).

No entender de Tonelli (2007), a criança precisa de algo concreto e real para formar conceitos e significados, e as histórias infantis (HIs) oferecem bom suporte para isso, pois, além de serem reais dentro do mundo de imaginação da criança, elas promovem o contato com a linguagem dentro de um contexto significativo, “a materialidade da linguagem” (TONELLI, 2007, p. 126). Ainda concernente às HIs, Tonelli (2005) explica que, pelo fato de este gênero textual contemplar a repetição do vocabulário e determinadas estruturas linguísticas, ele permite que os alunos se lembrem de detalhes dos fatos narrados e construam, gradativamente, o conhecimento da LE sendo ensinada-aprendida.

Ancorada nos estudos de Vygotsky (1998), Linguevis (2007, p. 146) afirma que um professor deve observar as crianças “em interação com o seu ambiente e com seu contexto”, em uma relação em que elas aprendem e interagem por meio da comunicação, ou seja, a aquisição do conhecimento pela interação do sujeito com o meio e com outros sujeitos.

O objetivo deste artigo é analisar desenhos produzidos por dois grupos de alunos com faixa etária entre três e quatro anos de uma escola particular da cidade de Maringá-Pr, para identificar as representações daquelas crianças sobre aspectos inerentes à HI explorados nas aulas de LI. Para a análise dos desenhos, utilizamos as categorias propostas por Antunes (1998), Brooks (2009) e Gardner (1995). Além dos desenhos, utilizamos também a explicação oral dada pelos alunos sobre as ilustrações por eles produzidas. A oralização dos textos explicativos foi utilizada para identificarmos o quanto as crianças conseguiram utilizar a LI e, assim, apontar o grau de domínio da língua.

Este artigo está dividido em seis partes. A primeira apresenta a introdução. A segunda e a terceira compõem os pressupostos teóricos. A quarta apresenta a metodologia de coleta de dados. A quinta discorre sobre a discussão e apresentação de resultados e a sexta e última apresenta as nossas considerações finais.

2. COMO AS CRIANÇAS APRENDEM INGLÊS

Conforme Tonelli (2005; 2007), para aprender LE/LI, é importante que as crianças estejam inseridas em contextos que contemplem sua realidade de vida, pois elas aprendem a LE/LI a partir de interações sociais nas quais a língua ensinada é utilizada de forma significativa para gerar comunicação. Segundo a autora, os aprendizes de LE/LI devem desenvolver todas as habilidades necessárias pois “aprender a ouvir, falar, ler e escrever em um novo idioma é um processo interativo e as crianças necessitam de oportunidades para interagir em um contexto significativo e interessante” (TONELLI, 2007, p. 114). Ensinar LIC significa entrar em seu “universo” com atividades que despertem seu interesse e, ao mesmo tempo, garantam-lhes o uso significativo da língua, quando aprendem brincando e estabelecem comunicação com outros sujeitos.

De acordo com Miranda-Zinni (2011, p. 95), no contexto escolar, “o aluno é um participante ativo e corresponsável pela construção de seu conhecimento através da sua interação com o mediador, professor e/ou colegas”, e a ação das crianças, neste processo interativo, afeta as ações de seus pares. Nesta perspectiva, a autora acredita que o professor deve ensinar a aprender, estimular a autoconfiança dos aprendizes, motivar, mostrar seu interesse pessoal, elevar a autoestima dos alunos e organizar um ambiente apropriado para o aprendizado.

Domingues e Gibk (2011, p. 114) acrescentam que as crianças não aprendem de forma descontextualizada ou de forma isolada, pois elas se apropriam do que ocorre ao seu redor, estabelecendo inter-relações entre os fatos. Assim, para as autoras, o ensino feito de forma “integrada” significa respeitar o caminho natural de aprender da criança; para tanto, é recomendável que sejam aplicadas atividades em que as crianças possam

ouvir a Língua Inglesa a fim de abrir a possibilidade para elas falarem na referida língua para interagirem.

Para Schin (2009), o papel do adulto é muito importante no processo de aprendizagem de uma criança, pois elas aprendem na interação com pessoas mais experientes. Por isto, a autora elenca alguns pontos que os adultos devem levar em consideração na prática de ensino, como despertar interesses nas crianças pela tarefa a ser executada; dividir a tarefa em procedimentos menores; manter a criança em sua atividade lembrando-a do seu objetivo; apontar as partes importantes dessas ações; controlar a frustração da criança; e dar exemplos de diferentes modos de como realizar tal atividade.

Nas palavras de Tonelli (2007, p. 128, *grifo da autora*), na mediação, “a ênfase passa a ser não mais em *como ensinar*, mas sim em *como o aluno aprende*”. A esse respeito, Zinni (2011, p. 96) complementa que as crianças na idade pré-escolar precisam satisfazer seus desejos de imediato, “quando o intervalo entre um desejo e sua satisfação é extremamente curto, a criança passa a utilizar o brinquedo como meio de realização desses desejos não realizáveis através de um mundo ilusório e imaginário”.

As HIs estão ligadas ao cotidiano das crianças, pois muitas delas têm contato com narrativas em casa com a família, com colegas, na TV, no cinema e na escola. Ao possibilitar que a criança tenha um contato significativo com a língua dentro de um contexto, a HI pode ser um instrumento importante para o ensino de LIC. Partindo desse pressuposto, na seção subsequente, discutimos o papel e a importância das HIs no processo de aprendizagem de LIC.

3. CONTRIBUIÇÕES DAS HIs PARA O ENSINO DE LIC

O uso de HIs como instrumento para o ensino-aprendizagem de LIC já tem sido amplamente discutido (Silva, 1997; Miranda, 2001; Tonelli, 2005; Scafaro, 2010, por exemplo). Com base nas proposições vygotskianas, Tonelli (2007) reforça que “é na e pelas 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”. Ou seja, para a autora, ao ouvir uma história a criança entra em um contexto real ou consegue imaginar situações a partir dela, interage com o interlocutor, ou troca ideias com seus colegas que vivem a mesma ou diferentes experiências.

Vale ressaltar também a proposta de Rocha (2006) sobre o ensino de LEC com base nos gêneros conhecidos e vividos pelas crianças, como “os gêneros que fazem brincar, os quais envolvem o jogo, gêneros que fazem cantar, que se relacionam às atividades musicais, e gêneros que fazem contar, os quais, por sua vez, incluem as atividades narrativas

em verso ou prosa” (ROCHA, 2006, p.25). Sendo assim, torna-se possível trabalhar de forma contextualizada, dentro da realidade sociocultural das crianças, aproximando-as dos contextos de uso dessa língua e dando sentido à aprendizagem.

Scaffaro (2010) acredita que o foco principal a ser explorado no ensino de LIC por meio de HIs é o vocabulário, por ser uma unidade única reconhecida previamente pelas crianças. A autora afirma, ainda, que as crianças estão acostumadas a ouvir histórias na língua materna (LM) e, contanto que elas estejam inseridas no contexto de vida dos pequenos, elas podem ser utilizadas no ensino de LE. Apoiada em Cameron (2002), a autora explica ainda que as histórias usadas como instrumento de ensino são apropriadas “por oferecer oportunidades para a utilização da LE, pela repetição de um padrão de linguagem e de palavras ricas, com o objetivo de manter o interesse e a atenção dos ouvintes” (CAMERON, 2002 *apud* SCAFFARO, 2010, p. 62).

De acordo com Tonelli (2007, p.118) “ao ingressar no mundo formal da escolarização, a criança já carrega consigo conceitos e conhecimentos adquiridos dentro de seu contexto de vida” e é na interação em sala de aula, ao compartilhar e ouvir histórias, que as crianças podem estabelecer novos conhecimentos.

Tonelli (2005), ancorada nos estudos de Bettelheim (1980), Dohme (2003), Rosenfeld (1999) e Zilberman (1986), explica a importância e o papel das HIs na vida das crianças. Em seus estudos, a autora caracteriza uma obra literária como uma “organização verbal significativa”, em que as experiências externas e internas do indivíduo são enriquecidas pela sua imaginação, levando-o à comunicação. Ela defende que as histórias devem divertir, despertar curiosidade, estimular a imaginação, desenvolver o intelecto e mostrar claramente suas emoções. Além disto, salienta que não se deve considerar a criança como um leitor/ouvinte passivo, mas sim “como um indivíduo ativo que aceita ou não o texto, conforme o percebe vinculado ou não ao seu mundo” (TONELLI, 2007, p.130). Para tanto, a escolha da HI é importante, pois o texto deve envolver os aprendizes, apresentar valores sobre a vida, estimular a imaginação e desenvolver a atenção para poder ter a aprendizagem da língua e a compreensão do contexto em que está inserida, conforme afirmação de Domingues e Gibik (2011).

Domingues e Gibik (2011, p.118-119) acrescentam que a história pode apresentar algumas palavras desconhecidas para os alunos e, para facilitar o seu entendimento do enredo, as autoras descrevem a importância de apresentar palavras-chave que possam influenciar na compreensão do desenrolar da história. Por meio de atividades prévias, com o uso de brincadeiras, jogos, músicas e apresentação de objetos que as representem (*realia*), para que o ensino se dê de forma significativa e contextualizada,

os vocábulos devem estar trabalhados e intimamente ligados à história. Para tanto, faz-se necessário saber como contar uma história para o público infantil.

Segundo Scaffaro (2010, p. 74-75), o uso de técnicas na contação de histórias se faz necessário, tais como “fazer com que as crianças se sentem ao redor do professor” para que todos os alunos consigam ver e ouvir claramente o professor; “encorajar as crianças a participar da história, repetindo o vocabulário alvo e frases”; “usar gestos, mímicas e expressão facial” para auxiliar na compreensão do significado; “variar o tom, volume e ritmo de voz”; “fazer perguntas com o objetivo de envolver as crianças”.

Tonelli (2007) relata sobre a antecipação de fatos da história e a importância dessa ação para constituir o conhecimento linguístico:

[...] 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 enredo, ainda que não dominem o significado de todas as palavras em LI (ELLIS e BREWSTER, 1991 *apud* TONELLI, 2007).

A autora vê, nas atividades de previsão de fatos da história narrada, a oportunidade que o professor tem de introduzir ou revisar a LI em contextos diversos, pois assim o aluno enriquecerá seu conhecimento (TONELLI, 2007). Pode-se destacar também que as atividades propõem a utilização da língua em situações de antecipação de fatos que serão narrados em uma história, possibilita não somente explorar a imaginação da criança, mas, principalmente no caso do ensino de LE/LI, o uso de uma língua nova em situações contextualizadas, cristalizadas em textos (re) conhecidos pelos alunos. Outro aspecto que pode ser observado nesse tipo de atividade é a apropriação da LI pelo aluno na descrição oral da atividade e a utilização da língua/linguagem vocábulos desconhecidos por eles, que, posteriormente, podem ser explorados.

4. AS CRIANÇAS E O DESENHO

Gardner (1995, p. 53) relata que crianças no período dos dois aos seis ou sete anos de idade em idade pré-escolar começam a dominar alguns conjuntos de símbolos e sistemas simbólicos. Esses símbolos são utilizados para descrever a visão de mundo delas, seja por meio de desenhos, construções com blocos ou argila, modelagem com massinhas, cantar, dançar, gesticular, entre outros meios.

As atividades artísticas podem mobilizar e intensificar emoções inconscientes nos indivíduos, conforme explica Érnica (2006). Tonelli (2012, p. 114) complementa que “a criança transfere para o desenho suas

concepções, conhecimento de mundo, emoções, sentidos e significados culturalmente produzidos”.

Linguevis (2007) relata que a representação de algo em desenho pode trazer determinadas informações que, possivelmente, não encontraríamos em um texto escrito, por exemplo. Segundo ela, o desenho é uma forma de linguagem simples, utilizada por crianças para expressarem suas ideias quando ainda não dominam o código escrito.

Tal acepção pode estar assentada nos estudos de Vygotsky (2003), que indicam ser o desenho o precursor da escrita. Quando pequenas, as crianças tendem a desenvolver desenhos mais abstratos, cujo sentido é claro somente para elas. Conforme os traços ficam mais definidos, seus desenhos ganham formas, sendo mais fácil reconhecer o conteúdo presente.

Ainda com relação ao desenho como forma de expressão, Brooks (2009) discute, com base na concepção vygostkyana de instrumento mediador, como o ato de desenhar pode ser compreendido no processo de formulação do pensamento. A autora afere que a criação de um desenho é uma experiência mais complexa do que a apropriação de uma palavra, pois, no ato de desenhar, estão envolvidos, além das experiências prévias das crianças, sua imaginação e seu pensamento, que emergem no momento em que estão realizando tal atividade.

Para Brooks (2009), o ato de desenhar envolve memória, experiência, imaginação e observação. A criação de um desenho exige a integração de todos estes elementos e, por isto, no entender da autora, uma atividade de desenho pode engajar a criança, dando a ela a oportunidade de expressar seus sentimentos, opiniões e visões de mundo que, dificilmente, ela conseguiria fazer por meio de palavras.

Transpondo este pressuposto para o ensino de LIC, a atividade de desenho nos parece extremamente significativa se considerarmos que, por ainda não dominar totalmente a língua, o aluno pode, por meio de um desenho, expressar, por exemplo, o que conseguiu compreender de um determinado assunto, em uma determinada aula. Ou ainda, neste caso, antecipar possíveis acontecimentos da fase seguinte da HI a ser explorada pela professora.

Antunes (1998), ancorado nos estudos de Gardner (1995), explica que a criança, a partir dos dois anos, passa por uma série de etapas de desenvolvimentos, que o autor chama de ondas. Gardner (1995, p. 68-69) apresenta a classificação desses processos em quatro fases: 1) *estruturadora de papéis ou eventos*, crianças entre 18 meses e dois anos de idade; 2) *mapeamento topológico*, crianças com cerca de três anos de idade; 3) *mapeamento digital*, crianças na faixa etária de quatro anos de idade; e 4) *simbolização notacional ou secundária*, crianças em torno dos cinco ou sete anos.

Como este trabalho envolve apenas crianças em idade pré-escolar

entre três e quatro anos, utilizaremos as duas fases que compreendem esta faixa etária dos alunos participantes da pesquisa: a fase do “mapeamento topológico” e a do “mapeamento digital”.

A fase ou *onda* denominada de “mapeamento topológico” pode ser observada em crianças de aproximadamente três anos de idade. Esta etapa corresponde às relações entre tamanho e forma que a criança utiliza como referência visual para desenvolver seu desenho. Ela pode ver uma casa e representá-la utilizando dois blocos, denominando um de parede e o outro de telhado ou desenhar dois círculos e dizer que um representa a cabeça e o outro o corpo. Segundo Gardner (1995, p. 69), nesta fase, a criança tende a ser mais objetiva, por exemplo, quando “solicitada a criar um final para uma história que tem uma série de personagens, a criança irá, provavelmente, dividi-los em dois papéis contrastantes (tais como uma mãe bondosa e uma filha impertinente), preservando, assim, uma relação topológica geral, mas não os detalhes e nuances explícitos”. Um adulto, ao se deparar com um desenho de uma criança que se encontra nesta fase, dificilmente saberá distinguir o que é ou o que significa sem a explicação do produtor, no caso, a criança.

Já a *onda* denominada de “mapeamento digital” pode ser observada em criança com cerca de quatro anos e ela representa a fase em que as crianças são capazes de captar quantidades e relações numéricas e começam a enumerar pequenos grupos de objetos. “Frequentemente, e com rapidez e avidéz surpreendentes, o mundo agora passa a ser visto como um lugar para contar” (GARDNER, 1995, p. 69). Ou seja, nesta etapa, as crianças buscam por detalhes, querem contar tudo. Embora a contagem seja uma das características mais marcantes, nesta fase, as crianças buscam transmitir uma impressão geral, como, por exemplo, é mais importante apresentar uma cabeça cheia de cabelos do que enumerar cada fio, ou perceber o humor de uma canção do que se prender ao número de notas ou batidas. Nesta fase, as crianças passam a fazer desenhos mais elaborados e de fácil compreensão pelo seu público-alvo, sendo possível entender ou ter uma ideia mais clara sobre a mensagem que ela quer transmitir por meio do desenho.

5. COLETA DE DADOS

Conforme apontado na Introdução, essa pesquisa teve como objetivo analisar desenhos de alunos em idade pré-escolar feitos na contação da HI “Goldilocks and the three bears”. Os grupos selecionados para a coleta de dados foram duas turmas de G4 (que correspondem a crianças entre 3 a 4 anos de idade) de uma escola de ensino privado situada em um bairro de classe média alta de Maringá. As turmas foram classificadas como “turma 1”, composta por seis meninos e oito meninas, e “turma 2”, composta por cinco meninas e oito meninos. Para as aulas de LI, os alunos tinham dois

encontros semanais, com duração de 45 min cada.

Os grupos foram escolhidos por dois critérios: 1) a vivência do primeiro contato com o ensino formal da LI; e 2) por ambos apresentarem diferentes visões da história narrada. Foram consideradas questões como maturidade, criatividade, conhecimento prévio e motricidade.

Embora os alunos frequentassem a mesma “série”, eles foram distribuídos nas turmas de acordo com a data de nascimento: os alunos da “turma” 1 completaram quatro anos no primeiro semestre do ano em que os dados foram coletados e os alunos da “turma 2” completaram quatro anos no segundo semestre do mesmo ano³.

O material didático utilizado pelos alunos no decorrer do ano letivo era composto por um livro com gravuras que ilustram a história-tema, um livro de atividades, um CD-ROM com jogos relacionados à história e um CD de áudio com músicas trabalhadas de acordo com o tema proposto⁴. Foi solicitado aos alunos que fizessem desenhos que ilustrassem a antecipação de fatos de uma cena específica da história-tema. Eles deveriam, com base na parte da HI contada previamente, ilustrar o que eles imaginavam que iria acontecer na sequência. Com base nesses desenhos, foram gravadas, em áudio, as explicações dos alunos sobre seus desenhos. As gravações foram transcritas e juntamente com os desenhos serviram de dados para atingirmos o objetivo deste trabalho.

Para as atividades de desenho, foram entregues aos alunos uma folha de papel sulfite branco, lápis grafite, lápis de cor e canetinhas.

Com a apresentação dos desenhos e as descrições dos alunos sobre os seus trabalhos, analisamos as impressões dos alunos sobre aspectos inerentes à HI explorada nas aulas de LI e o quanto os aprendizes utilizaram os vocábulos já ensinados para explicar seus desenhos, uma vez que estavam tendo o primeiro contato com o ensino formal da língua em questão.

Para análise dos dados desta pesquisa, foram selecionados cinco desenhos da “turma 1” e cinco desenhos da “turma 2”.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Os desenhos foram analisados a partir da classificação proposta por Antunes (1998) e Gardner (1995) e os pressupostos de Brooks (2009) sobre o papel da atividade de desenhar. Buscamos, com base nesses autores, as representações dos alunos sobre os possíveis acontecimentos da fase da HI que seria explorada pela professora. A fim de nos certificarmos da intenção dos alunos manifestada em forma de desenho e identificarmos

³ A coleta de dados aconteceu no primeiro semestre do ano.

⁴ O CD e CD-ROM são entregues aos alunos no início do ano com instruções de como os pais devem auxiliar o seu uso em casa; o livro de história e o livro de atividades permanecem na escola.

em que medida a LI, objeto de ensino das aulas, estava sendo apropriada pelas crianças, utilizamos também a explicação oral dada por cada criança.

Turma 1

Desenho 1



MJ: “É, é, o Baby bear, Mom bear, ball, Goldilocks e mingau.”⁵

A aluna MJ utiliza, em sua explicação do desenho, as palavras em LI “Baby bear”, “Mom bear”, “ball” e “Goldilocks”, vocabulário explorado nas aulas anteriores inserido nos conteúdos sobre os membros da família, brinquedos e o nome da personagem principal.

Fazendo uso de sua LM, ela explica que *Goldilocks* encontrará também “mingau”, entende-se que a aluna tenha um conhecimento prévio sobre a história, considerando que não ouviu essa parte em sala de aula de LI.

O desenho da aluna MJ pode ser classificado dentro das características do “mapeamento digital”, pois apresenta claramente o “Baby bear”, a “Mom bear”, a “Ball”, “Goldilocks” e quatro potes de “mingau” com o que parece ser uma colher ao lado. Há também uma figura de um personagem do lado esquerdo do desenho, de cor amarela, que a aluna não descreve. Além disto, pode-se observar também que, acima dos personagens, ela desenhou uma cobertura aparentando o teto de uma cabana que ela também não menciona em sua explicação.

⁵ “Baby bear” / Bebê urso; “Mom bear”/ Mamãe urso; “ball”/ bola e “Goldilocks”/ Cachinhos Dourados (*tradução livre*).

Contrastando o desenho da aluna com sua explicação oral, entendemos que, embora a aluna tenha traçados firmes e claros e tenha transposto para a ilustração uma representação clara do que ela imagina que venha a acontecer na fase seguinte da HI, o uso da LI ficou restrito a alguns componentes do desenho. O “mingau”, por exemplo, aparece na ilustração, mas não foi utilizado em LI.

Desenho 2



N: “Uma house, piscina e outra piscina, Mom bear, Baby bear e esse eu não sei, não lembro o que é.”⁶

Na explicação do desenho da aluna N, aparece a palavra, em LI, “house”, que corresponde ao conteúdo sobre tipos de moradias explorado nas aulas. Embora a residência dos “three bears” seja uma “cottage” e não uma “house”, é interessante o fato de que a aluna faz uso do vocabulário em LI para expressar que, no seu desenho, há uma moradia. Outras duas expressões apareceram, “Mom bear” e “Baby bear”, ambas relacionadas ao conteúdo sobre membros da família. Utilizando a LM, a aluna descreve que há “piscina e outra piscina”. Com relação à análise do desenho da aluna N, ele pode ser classificado como “mapeamento topológico”, pois ela representou a “Mom bear” e o “Baby bear” com pouca clareza, assim como os demais elementos.

⁶ “House”/ casa; “Mom bear”/ Mamãe urso e “Baby ber”/ Bebê urso (*tradução livre*).

Quando comparamos a fase em que criança se encontra em relação ao desenho com a oralização da sua explicação, percebemos que, ainda que o desenho não tenha traços firmes, a criança utilizou o vocabulário explorado nas aulas para se referir aos componentes da ilustração feita por ela. Tal fato parece indicar que o gênero HI contribuiu para o bom desempenho da aluna, justamente por se tratar de um texto (re)conhecido pelas crianças.

Desenho 3



G: “Esse é o Baby bear, a Mom bear e o Dad bear. E também está chovendo dentro da cottage.”⁷

Para explicar seu desenho, a aluna G utiliza palavras presentes no conteúdo sobre membros da família, como “Baby bear”, “Mom bear” e “Dad bear”. A aluna explica em LM que “está chovendo dentro”, e na língua inglesa cita que é dentro da “cottage”, correspondente ao vocabulário sobre tipos de moradias. Observa-se que a aluna utilizou o termo correto para descrever qual tipo de moradia é a dos “three bears”. Ao dizer que está chovendo dentro da “cottage”, é possível afirmar que a aluna estabeleceu a compreensão do sentido da palavra e sua diferenciação com as outras, como “house” e “flat”, pois a estrutura de uma “cottage” é mais frágil em comparação com outros tipos de moradias explorados na história, o que pode acontecer de chover dentro dela, ou apresentar goteiras.

⁷ “Baby bear”/ Bebê urso; “Mom bear”/ Mamãe urso; “Dad bear”/ Papai urso e “cottage”/ cabana (tradução livre).

A esse respeito, retomamos Brooks (2009) no que concerne às possibilidades da atividade de desenhar como propiciadora de desenvolvimento e uso da imaginação da criança e um meio através do qual ela pode expressar seus sentimentos, opiniões e visão de mundo.

O desenho da aluna G pode ser classificado como de “mapeamento digital”, pois ela representa claramente a “Mom bear”, o “Baby bear” e o “Dad bear” no centro do seu desenho. Ao redor dos personagens, ela traça um círculo, o que pode ser compreendido como o limite da “cottage”. Acima, ela desenhou traços para representar a chuva.

Com relação ao uso da LI na explicação dada pela aluna, nos chama a atenção o fato de a aluna ter se referido à maior parte dos elementos do desenho em LI.

Desenho 4



AC: *“Ela entrou e já era a casa dos monstros, os three bears foram embora e daí ela nunca mais entrou. E daí a Goldilocks bateu na porta e não era ninguém, eram os monstros do Baby bear de que ele tinha medo. Isso é fumaça, fumaceira para onde a Goldilocks levou os monstros.”*⁸

A aluna AC apresentou uma explicação que não tem relação com o que realmente há na história. Ela utiliza os vocabulários “three bears”, “Goldilocks” e “Baby bear”, em LI, sendo os dois primeiros relacionados ao título da história e o terceiro inserido no conteúdo sobre membros da família. A aluna narra uma cena imaginada por ela na qual a “Goldilocks”

⁸ “Three bears”/ três ursos; “Goldilocks”/ Cachinhos Dourados e “Baby bear” /Bebê urso (tradução livre).

aparece como heroína, por levar os monstros, de que o “Baby bear” tem medo, para onde há fumaça.

Do ponto de vista da análise do desenho, este apresenta características de um desenho de “mapeamento digital”, pois é possível reconhecer os elementos descritos pela aluna.

Podem ser observadas do lado esquerdo três figuras que representam os monstros. Do lado direito, vê-se uma menina representando a “Goldilocks” e, acima dos personagens, um traçado para ilustrar a fumaça. Embora os elementos monstros, fumaça, medo, não façam parte daquela história, ao representá-los em seu desenho, a aluna AC transpõe aspectos apontados por Brooks (2009) relacionados à integração das emoções da criança, oportunizando a expressão de seus sentimentos, opiniões e visões de mundo.

Desenho 5



L: “Era o mingau que estava pronto e aqui era a tree. E aqui era a piscina, e aqui era uma flower, e aqui era uma escada que a Goldilocks subia, aqui era a ball, aqui era o fogão, o telhado, aqui era a lâmpada, e aqui era o Baby bear e aqui era a Mom bear.”⁹

A aluna L usa em sua explicação as palavras “tree” e “house”, relacionadas ao vocabulário da natureza, “Goldilocks”, que está presente na rotina das aulas de LI, por se tratar da personagem principal da história,

⁹ “Tree”/ árvore; “flower”/ flor; “ball”/ bola; “Goldilocks”/ Cachinhos Dourados; “Baby bear”/ Bebê urso e “Mom bear”/ mamãe urso (*tradução livre*).

“ball”, que corresponde ao vocabulário do conteúdo sobre brinquedos, “Baby bear” e “Mom bear”, inseridos no conteúdo sobre membros da família.

Assim como a aluna MJ (desenho 1), L ilustra “o mingau que estava pronto”, mas utiliza a LM para se referir a ele. Isto revela que, do nosso ponto de vista, L utiliza a atividade de desenhar para expressar seu conhecimento da história em LM, trazendo para a ilustração seu conhecimento prévio. Todavia, por ainda não ter sido exposta à palavra em LI, não a utiliza.

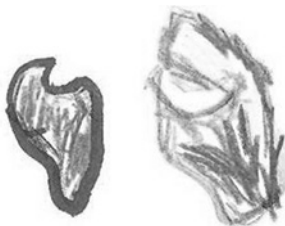
Ao observar o desenho da aluna, juntamente com sua explicação, identificamos no lado esquerdo da figura, a figura de uma árvore, uma piscina e uma flor no meio. Ao lado, são vistos três personagens, que podem representar a “Goldilocks”, o “Baby bear” e a “Mom bear”. No centro, está a cabana dos ursos e dentro dela podem ser vistos o fogão e a lâmpada. A última figura localizada do lado direito pode ser a representação da escada que a aluna descreve que é por onde a “Goldilocks” sobe. Por apresentar imagens claras, o desenho pode também ser classificado como “mapeamento digital”.

De forma geral, os desenhos da turma 1 apresentaram detalhes e traços precisos, ficando assim mais fácil entender a mensagem que o aluno quis passar, sem precisar do acompanhamento de explicação. Característica que justifica o fato de a maioria se encontrar na fase de mapeamento digital, em que as crianças fazem desenhos mais elaborados e transmitem uma impressão geral.

Em relação ao uso da LI, embora os alunos tenham tentado utilizar a língua para explicar seus desenhos, acreditamos que por se tratar de crianças pequenas que estavam tendo um primeiro contato com o ensino formal da língua e de uma atividade que visava à antecipação de fatos, em que grande parte vocabulário seria explorado nas lições seguintes e, portanto, ainda não havia sido apresentado, consideramos que os alunos descreveram seus desenhos com êxito, revelando terem se apropriado do vocabulário previamente ensinado.

Turma 2

Desenho 1



AG: “O pé dela”.

A aluna AG descreveu apenas que a “Goldilocks” veria “o pé

dela”. A aluna não utilizou nenhum vocábulo em LI, previamente trabalhado, ou algum elemento que se assemelhasse à história original. Por ser um desenho que pode ser identificado somente com a explicação da criança, trata-se de um desenho com características de “mapeamento topológico”.

Desenho 2



P: “Não fiz pé, fiz barriga. Viu a Goldilocks, a ball, mingau e patinete”.¹⁰

O desenho do aluno P apresenta também traços de difícil compreensão sem uma explicação do aluno, por isso trata-se de um desenho de característica de “mapeamento topológico”.

P descreve que desenhou a barriga da “Goldilocks” e não o pé dela, como a aluna AG. Ele diz também que a personagem encontrará dentro da casa dos três ursos uma “ball”, mingau e patinete. Observa-se que o vocábulo bola, é utilizado em LI, pois o aluno já tem conhecimento prévio sobre ele, quando aprendeu sobre toys (ball, roller skate, doll, skate, teddy bear, videogame, puzzle, memory game, kite, car, toy box).

Importante salientar que, ao explicar seu desenho, o aluno se refere a um “patinete”. Tal informação revela, a nosso ver, que, quando solicitada a

10 “Ball”/ bola e “Goldilocks”/ Cachinhos Dourados (tradução livre).

expressar em forma de desenho o que ela acredita que iria acontecer na próxima fase da HI, a criança traz informações relacionadas ao seu contexto de vida real.

Com isto, podemos concluir que a atividade de desenho pode ser considerada significativa dentro do ensino-aprendizagem de LIC.

Desenho 3



E: “A Ball”.¹¹

Embora tenha desenhado apenas uma figura, é difícil perceber o que ela representa sem a explicação do aluno. Por isto, podemos concluir que se trata de um desenho com características de “mapeamento topológico”.

Contudo, para a explicação do desenho, o aluno E faz uso da LI, o que revela o desenvolvimento de aprendizagem da língua.

Desenho 4



L: “Uma casa dentro da casa dos three bears. Aabb, esqueci, não é casa é a fortaleza da porta da casa”.¹²

Ao observar o desenho da aluna L, pode-se identificar algo pa-

¹¹ “A ball”/ uma bola (*tradução livre*).

¹² “Three bears”/ três ursos (*tradução livre*).

recido com uma casa. Em sua explicação, a aluna primeiramente descreve uma casa dentro da casa dos três ursos. Na sequência, ela “se corrige”, dizendo que não é uma casa, é a “fortaleza da porta da casa”.

Seguindo o critério de análise de desenho adotado, este contempla o “mapeamento digital”, no qual é possível identificar uma casa sem, necessariamente, precisar da explicação da aluna.

Desenho 5



AN: “*Eu não sei o que ela encontrou. Eu desenhei, eu desenhei tênis*”.

O desenho da aluna AN é outro exemplo de desenho de característica de “mapeamento topológico”. Seus traços não são precisos, não sendo possível identificar um tênis como ela descreve. Somente pela sua explicação, conseguimos compreender o que ela transpôs para o desenho.

No que concerne ao uso da LI, em nenhum momento a aluna AN utilizou a LI para dar sua explicação acerca do desenho.

Após analisarmos os cinco desenhos da turma 2, identificamos que, em relação à classificação das fases do desenvolvimento da criança, a maioria dos alunos da turma 2 se encontra na fase do mapeamento topológico. Seus desenhos apresentam traços menos precisos, desenhos menos elaborados, com menos detalhes, dificultando assim a compreensão da mensagem que a criança quis passar sem uma explicação prévia dela.

Em relação ao uso da LI, observamos que poucos alunos da turma 2 utilizaram a língua para explicar seus desenhos e o uso ficou restrito às palavras/expressões como ball, three bears e Goldilocks. As explicações dadas pelos alunos foram curtas e simples, mais uma característica da fase

do mapeamento topológico, quando as crianças não formam ideias mais elaboradas.

Os desenhos analisados juntamente com a explicação das crianças revelam que, embora os alunos das duas turmas tivessem a mesma faixa etária, a turma 1 apresentou explicações mais elaboradas e desenhos com mais detalhes. Os alunos da turma 2 apresentaram explicações simples, sem muitos detalhes, e desenhos com traçados menos precisos, o que dificulta a identificação dos elementos no desenho sem a explicação prévia do aluno.

De maneira geral, pode-se destacar que as diferenças quanto ao uso da língua e à representação do desenho entre os alunos da turma 1 e os alunos da turma 2 podem ser justificadas pela diferença de idades entre eles, já que os alunos da “turma” 1 completaram quatro anos no primeiro semestre do ano em que os dados foram coletados e os alunos da “turma 2” completariam quatro anos no segundo semestre do mesmo ano, ou seja, quando os dados foram coletados, eles ainda tinham apenas três anos de idade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou discutir a contribuição da atividade de desenho aliada ao uso do gênero textual HI como instrumento de ensino-aprendizagem de LIC.

Ao analisar as transcrições das explicações dos alunos sobre seus desenhos, observou-se que os alunos utilizaram a LM juntamente com os vocábulos já conhecidos por eles na LI, para expressar suas ideias sobre os fatos que poderiam acontecer na história assim como seu conhecimento prévio sobre ela. Essa mudança de código linguístico (LI x LM) reforça, a nosso ver, a importância da LM para a construção da LI.

Considerando que o grupo de crianças em questão estava vivenciando o seu primeiro contato com o ensino formal da LI e por serem pequenas (faixa 3 a 4 anos), o uso da LI em suas explicações ficou restrito ao emprego de vocabulário já explorado nas aulas anteriores. Todavia, consideramos que a tentativa de uso da LI nas explicações orais indica um esforço, por parte dos alunos, de empregar a língua sendo ensinada-aprendida.

Os alunos da turma 1 utilizaram mais o vocabulário previamente ensinado na LI em suas explicações, apresentaram ideias que revelaram conhecimento prévio sobre a história e seus desenhos apresentam traços mais precisos (mapeamento digital).

Os alunos da turma 2 não utilizaram muitos vocábulos na LI, não apresentaram ideias que ilustram seu conhecimento prévio sobre a história, e seus traços não foram tão precisos (mapeamento topológico).

De forma geral, a atividade de desenho, aliada ao uso do gênero textual HI como instrumento de ensino-aprendizagem da LIC, oportunizou

a reelaboração de conceitos, sentimentos, opiniões e emoções gerados pela contação da HI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BROOKS, M. What Vygotsky can teach us about young children drawing. *International Art in Early Childhood Research Journal*, 2009. 1 v. Number 1.
- DOMINGUES, D.; GIBK, C. K. S. Narrativas no ensino de língua inglesa na educação infantil: discutindo algumas práticas. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba, PR: Appris, 2011. p. 111-136.
- ÉRNICA, M. *O vivido, o possível e o catártico: para uma abordagem vygotskyana do estudo de representações sociais em textos artísticos*. 2006. 215f. Tese (Doutorado em Letras)- PUC, São Paulo, SP, 2006.
- GARDNER, H. *A criança e o pré-escolar. Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GRADDOL, D. *English Next*. Plymouth: British Council, 2006.
- LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, PR: Moriá, 2007. p. 137-154.
- MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba, PR: Appris, 2011. p. 167-181.
- MIRANDA, L. *Goldilocks and the three bears*. Coleção: *Learning English through traditional tales*. São Paulo, SP: Kinderbooks, 2001. p. 4-10; 13.
- PICANÇO, D. C. L. Para que queremos ensinar LE às nossas crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba, PR: Appris, 2011. p. 183-197.
- ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. 2006. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Unicamp, Campinas, São Paulo, 2006.
- SCAFFARO, A. P. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Org.). *Língua estrangeira para crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes, 2010. 7 v. p. 61-92.

- SCHIN, J. K. *Teaching English to young learners*. English language Center, University of Maryland, Baltimore county, 2009. Disponível em < http://www.nstru.ac.th/portal/data_resource/NEWS/2009/INSIDE/FILE/1232942687_087864500.pdf>. Acesso em: 21 jun 2012, 22:20.
- TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina, PR: Moriá, 2007. p. 107-136.
- TONELLI, J. R. A. *A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.
- ZINNI, A. V. M. Atividade social: um conceito para reflexões sobre o ensino-aprendizagem de inglês para crianças através de histórias infantis. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba, PR: Appris, 2011. p. 89-109.

Recebido em: 10/09/2013

Aceito em: 09/10/2013