

Santo Amaro – QG de Chico Pedro

O eminente escritor Francisco Pereira Rodrigues, no dia de seu 90º aniversário, fez o lançamento solene, no salão Mourisco da Biblioteca Pública, do livro – *Santo Amaro, QG de Chico Pedro*. É uma obra histórico-literária de cerca de 90 páginas em que se narram as aventuras de um lutador pela legalidade nos anos da Revolução Farroupilha. O autor, filho de Santo Amaro, argumenta: "Por que as lutas e as vitórias dos vencedores imperiais não têm as atenções literárias das hostes farrapas?". A história de Francisco Pedro de Abreu é uma saga de devotamento e de patriotismo e de fidelidade à Pátria. A narração dos feitos de Chico Pedro transcorre tranqüila nos vaivéns das tropas farrapas e imperiais à margem direita do Jacuí onde a Revolução se desenrolou até as fronteiras argentino-uruguaias. Ao mesmo tempo em que se acompanham as refregas, vê-se crescer a pessoa e o heroísmo dos combatentes. Santo Amaro, vila, cidade cresce serena e bucólica, tranqüila como as águas do Jacuí.

Fragmentos da história rio-grandense somam-se à grande história de tantas famílias açorianas que em 1752 chegaram para povoar aquelas ribanceiras, para formar um povo trabalhador, consciente de sua vocação de povoadores daquelas imensidões que hoje formam o mapa cívico-político e cultural do Estado Meridional do Brasil.

Francisco Pereira Rodrigues, com 90 anos de idade, tendo andejado pelas veigas e pelas serras do Rio Grande, sempre teve o coração ancorado naquele grupo de casas, junto da igreja protegida por Santo Amaro, que espera novo diploma político para a comuna tranqüila e promissora.

Ir. Elvo Clemente

Ampliação e reforço do vocabulário em língua estrangeira através da narração e da leitura de histórias infanto-juvenis

Magaly Ferrari*

Introdução

É importante para grande parte dos aprendizes de língua estrangeira tornarem-se bons comunicadores e, para que isso ocorra, é necessário que eles possuam, além de outros conhecimentos sobre a língua, o vocabulário ampliado a fim de poderem expressar suas idéias.

O vocabulário desenvolvido, aliado a outros fatores, como conhecimento de mundo, favorece a atividade de recepção e de produção oral e escrita, fazendo com que a compreensão das idéias dos textos (orais ou escritos) seja realizada de maneira mais eficiente, com maior rapidez e que sua produção seja feita de maneira clara, apropriada, precisa e, também, de uma forma mais rápida.

Através das histórias infanto-juvenis, os aprendizes estão expostos, com freqüência, a contextos ricos e diversificados que podem ser explorados de várias maneiras por meio da oralidade em sala de aula para a ampliação e o reforço do vocabulário em língua estrangeira. As histórias constituem-se numa ferramenta importante para que esses objetivos sejam atingidos. Os resultados da apli-

* Mestre em Letras / PUCRS.

cação dessas atividades podem tornar-se mais eficazes se estiverem aliados à instrução explícita do vocabulário.

Este artigo tem como objetivo apresentar a pesquisa realizada sobre a utilização de histórias infanto-juvenis, consagradas por seu valor literário e por sua riqueza lingüística, como apoio para a aprendizagem de línguas estrangeiras. As atividades de narração e de leitura de histórias, realizadas com regularidade pelo professor, aliadas à instrução explícita, por meio da realização de atividades específicas de vocabulário, colaboram com a ampliação e com o reforço desse vocabulário das crianças e adolescentes aprendizes da língua estrangeira.

A hipótese levantada no estudo foi a de que o ganho do grupo experimental que é submetido a atividades de narração e de leitura oral de histórias infanto-juvenis, juntamente com instrução explícita de vocabulário, supera o do grupo de controle que não realiza as mesmas atividades do primeiro.

O objetivo principal da pesquisa foi o seguinte: verificar se o emprego regular de técnicas de narração e de leitura de histórias infanto-juvenis, aliado a atividades específicas de vocabulário traz ganhos na aprendizagem e no reforço do vocabulário. Os sujeitos são adolescentes, falantes do português brasileiro, aprendizes de língua inglesa da oitava série de uma escola estadual de Porto Alegre, RS.

Quanto à metodologia, houve a participação de dois grupos: um experimental e um de controle. O experimental ouviu histórias e realizou diversas atividades de vocabulário durante oito sessões e o grupo de controle não recebeu nenhum tipo de tratamento. Os dois grupos realizaram um pré-teste e um pós-teste.

Os fundamentos teóricos que deram suporte à pesquisa são os seguintes: a aquisição do vocabulário na língua materna e na língua estrangeira; a aquisição do vocabulário vista a partir da nova teoria sobre a cognição humana – o conexionismo; o vocabulário receptivo e produtivo; a importância da narração e da leitura de histórias infanto-juvenis no aprendizado da língua estrangeira e, finalmente, as técnicas de narração e de leitura de histórias nas aulas de língua estrangeira, bem como as atividades específicas de vocabulário.

1 Aquisição do vocabulário na língua materna

Há várias teorias que tentam explicar a aquisição da língua materna nas suas várias faixas etárias. Dentre as teorias pesquisadas, salienta-se a teoria do mapeamento rápido de Crais (1996) que

procura explicar a aquisição de novas palavras nos poucos contatos que as crianças têm com elas.

Segundo a pesquisadora, para a aquisição de novos vocabulários, é importante que sejam levados em conta determinados aspectos. Por exemplo, o relacionamento da palavra inédita com o conceito que ela representa e o conceito que a criança tem sobre o vocábulo. Ao aprender uma palavra nova para velhos conceitos, a criança pode re-rotular o conceito conhecido ou aprender um nome para o conceito já conhecido, mas que ainda não foi rotulado.

Carey e Bartlett (1978) sugerem que o léxico, previamente adquirido, também influencia no processo de aprendizagem de novos vocábulos. Por exemplo, o conhecimento lexical sobre cores ajudaria a criança a descobrir qual é o significado de um nome de cor novo apresentado a ela.

Mais evidente que as características da palavra nova são as características do referente para o mapeamento rápido de novos vocábulos. As palavras referidas a objetos são aprendidas com mais facilidade do que as que se referem a ações, conforme pesquisa realizada por Schwartz e Leonard (1984).

Um fator que pode facilitar a aprendizagem de novas palavras é o evento introdutório, isto é, a maneira como uma palavra é introduzida: informações dadas em frases, expressões, introdução através de um contexto (conversacional, narrativa ou definição). Verificou-se, através de pesquisas em que foram utilizados vários tipos de apresentação, que as crianças aprenderam rapidamente as palavras, reconhecendo suas propriedades sintáticas e semânticas com facilidade.

Outro aspecto relevante para a aprendizagem de novos vocábulos é o número de vezes em que a criança está exposta a eles. Whitehurst e White (1982) observaram que, quanto mais tempo a criança estiver exposta, de maneira contínua, ao vocábulo e ao seu referente, maiores chances ela tem de aprendê-lo tanto para a habilidade de compreensão quanto para a de produção.

A aquisição de novas palavras pode ser facilitada ou não dependendo da clareza de seu referente. Essa tarefa pode ser dificultada quando há um número considerável de possíveis significados do vocábulo no evento introdutório: ao ouvir histórias, as crianças estão expostas a um número grande de palavras inéditas. É difícil, também, para a criança adquirir novos vocábulos quando as palavras são apresentadas a ela sem um objeto ou um outro suporte contextual não lingüístico. Dessa forma, o significado das palavras não fica claro para os aprendizes que podem fazer falsas inferências a seu respeito.

2 A aprendizagem do vocabulário na língua estrangeira

As crianças aprendem palavras da língua estrangeira seja por intervenção direta ou não do professor.

Há opiniões divergentes quanto à aprendizagem do vocabulário, de uma forma geral, tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. As crianças podem adquirir novas palavras de maneira accidental, através de contextos, pela instrução explícita, ou pela combinação de ambas.

Existem estudos que salientam o papel do contexto na aquisição de vocábulos na língua materna, e, seguindo a mesma lógica, essas pesquisas podem servir como base para a aprendizagem de palavras na língua estrangeira.

Krashen (1989) enfatiza a abordagem do *Contexto Sozinho* sugerindo a Hipótese do *Input* (ensino indutivo) – a linguagem é aprendida pelo entendimento das mensagens, o foco de atenção está no conteúdo e não na forma. Ele acredita na aquisição do vocabulário – ela ocorre quando o aprendiz está exposto a *inputs* fornecidos pelo meio lingüístico, tanto pela leitura quanto pela oralidade, visto que o ser humano possui um dispositivo para a aquisição da linguagem. Esse tipo de abordagem sugere que a aquisição da linguagem ocorre naturalmente, estando o aluno exposto a textos interessantes, sem instrução sistemática e havendo pouco controle em relação aos *inputs*.

Algumas pesquisas indicam que os aprendizes da língua materna e da estrangeira que se submeteram a extensos programas de leitura aprenderam mais palavras do que realizando exercícios de vocabulário descontextualizados (Elley, Mangubhal, 1983; Krashen, 1989). Para Krashen (1989), a primeira modalidade de aprendizagem será mais efetiva e prazerosa, pois o aprendiz estará exposto a grandes quantidades de leitura de seu próprio interesse e, também, o conteúdo não é testado posteriormente.

O desenvolvimento do vocabulário, de maneira semelhante, está relacionado aos *inputs* orais, isto é, com a atividade de ouvir histórias. Wells (1985), ao realizar uma pesquisa longitudinal, relatou que, no período da pré-escola na aprendizagem da língua materna, as crianças que ouviram mais histórias apresentaram um acervo maior de palavras aos dez anos de idade do que aquelas que não foram submetidas ao mesmo tipo de tratamento. Wells (1985) diz que o vocabulário do aprendiz se desenvolve com essa forma de atividade porque existe uma diferença entre a linguagem falada e a escrita. Nas conversações do dia-a-dia, há interação entre os interlocutores, possibilitando a negociação de significados que

deixam claras as pistas para a construção do sentido. Na linguagem escrita, “as palavras criam um mundo de significados”. Para que a criança construa o significado do texto, ela tem que prestar atenção à mensagem lingüística. Segundo Wells (1985), a narração e a leitura de histórias antecipa a alfabetização e o desenvolvimento do vocabulário, porque faz com que o aprendiz descubra o potencial simbólico da linguagem.

Há outros pesquisadores que têm opiniões divergentes quanto à aquisição de novas palavras em relação ao contexto. Consideram essa metodologia lenta, gradual, não prevendo quais palavras serão aprendidas e em que grau isso ocorrerá.

Foram realizados estudos que propõem que a instrução explícita é necessária principalmente para a aprendizagem do vocabulário em língua estrangeira porque os aprendizes encontram-se em desvantagem se comparados aos da língua materna, que estão expostos à língua de forma natural, recebendo *inputs* do seu meio lingüístico, a todo momento. Para dar suporte a esta idéia, lança-se mão da Teoria da Interface, mais conhecida como Teoria da Construção de Habilidades (ensino dedutivo). Essa abordagem sugere que se aprende a linguagem da seguinte maneira. Inicialmente, ocorre a aprendizagem consciente de regras e itens e, de forma gradual, essas regras tornam-se automáticas, por meio da realização de exercícios. Portanto, a aprendizagem do vocabulário ocorre através de instrução explícita, seja pela análise das partes das palavras, de prefixos, de sufixos, de radicais, além da realização de exercícios.

Para alguns autores, a abordagem da Instrução Explícita da aprendizagem, realizada de forma dedutiva, é considerada bastante relevante para o ensino da língua estrangeira, principalmente, nos estágios iniciais. Salientam a utilização do contexto, com mais frequência, nos estágios mais avançados. O aluno que está no nível elementar não tem vocabulário suficiente para ler bem, tirar proveito do texto e aprender novas palavras – é o que Coady (1997, p. 229) chama de “paradoxo do iniciante”.

Paribakht e Wesche (1997, p. 196) comungam a idéia de que a aprendizagem realizada através de contextos é importante, mas que os resultados são superiores quando ela está aliada à instrução sistemática do vocabulário. As pesquisadoras realizaram, em um semestre, um estudo com sujeitos adultos do quarto nível de aprendizado da língua inglesa e francesa no Instituto de Segunda Língua da Universidade Bilingüe de Ottawa. Foram levantadas três hipóteses. A primeira sugere que os alunos aprendem as palavras-alvo nos textos lidos através da leitura, aliada a atividades

específicas de vocabulário, ou apenas por meio da leitura. A segunda propõe que os ganhos de vocabulário podem ser de ordem quantitativa ou qualitativa. Os de ordem quantitativa refletem o número de palavras conhecidas que é contrastado com as não conhecidas, e os de ordem qualitativa mostram o nível de conhecimento das palavras. A terceira supõe que os ganhos da leitura aliada à instrução de vocabulário são superiores no que diz respeito a palavras de conteúdo (substantivos e verbos) se comparadas aos conetivos. Os resultados foram os seguintes: tanto os procedimentos de leitura aliado às atividades de vocabulário quanto de apenas o da leitura mostram o crescimento do vocabulário dos aprendizes, mas o primeiro procedimento leva a um ganho maior no número de palavras. As pesquisadoras sugerem que, no procedimento que envolveu apenas a atividade de leitura, os alunos, em geral, prestam mais atenção ao que é essencial para que eles compreendam o texto. Os aprendizes ignoram o significado das palavras desconhecidas, a menos que elas sejam necessárias para o entendimento do texto. Além disso, esse estudo indica que a utilização apenas da leitura faz com que o nível de conhecimento atingido seja somente o de reconhecimento das palavras. Entretanto, a leitura, aliada a atividades de vocabulário, faz com que os aprendizes cheguem a níveis superiores de conhecimento dos vocábulos no final do experimento – no período de um semestre. O sucesso da junção dessas duas atividades deve-se ao fato de que os exercícios fazem com que os aprendizes “fiquem atentos a vocábulos específicos e que analisem e entendam o significado das palavras-alvo por meio de diferentes atividades”. Verificou-se, também, que as palavras de conteúdo são mais fáceis de serem aprendidas do que os conetivos, porque os primeiros possuem referentes claros.

Nation (1993), ao referir-se à aprendizagem da língua estrangeira de alunos do nível elementar, acredita que 2.000 vocábulos, considerados de alta frequência, devem receber uma atenção maior e precisam ser aprendidos pelos meios mais eficientes, de forma rápida, através da instrução direta do vocabulário, e, também, por meio de leituras com vocabulário reduzido. Coady (1997, p. 279) salienta que “esses vocábulos devem ser aprendidos até o ponto do uso dos mesmos se tornar automático”.

3 Aquisição do léxico segundo o conexionismo

O modelo conexionista apresenta uma nova proposta para a aquisição do conhecimento: armazenamento, processamento e recuperação da informação – essa abordagem procura analisar

esses processos cognitivos através de bases físicas, neuroniais (Young, Concar, 1992).

O paradigma conexionista é muito mais flexível do que o simbólico, que é caracterizado pela sua estaticidade e rigidez para explicar os fenômenos relativos à cognição humana, como, por exemplo, a aquisição lexical.

Para compreender os processos que envolvem o conhecimento sob o ponto de vista do conexionismo, é preciso conhecer a estrutura do cérebro e o seu funcionamento. Sua estrutura é formada por dois componentes básicos: pela estrutura que são os neurônios e pelo processo que são as sinapses, compreendendo a sua sequência e o seu reforço. O conhecimento é determinado pela maneira como os neurônios estão ligados e como os elementos que compõem essa rede comunicam-se entre si.

As informações, que entram através dos sentidos, ficam espalhadas pelo cérebro, nas redes neuronais e essas unidades não têm significado por si mesmas – cada sinapse codifica várias informações e cada informação pode ser codificada por várias sinapses. É por isso que um conceito pode estar armazenado de maneira distribuída, ao longo da rede. Pode-se, dessa forma, utilizar as mesmas conexões com combinações diferentes entre elas para acessar conceitos diferentes.

Na recuperação da informação, a rede neuronal engramada será ativada, e o reforço das sinapses pode fazer com que outros conceitos relacionados a ela sejam ativados naquele momento ou que a representação parcial de uma unidade seja suficiente para resgatar toda uma unidade.

As sinapses, além de serem o centro da atividade da memória, apresentam, como característica principal, a plasticidade, pois podem diminuir ou aumentar o peso, dependendo dos estímulos recebidos, inibindo ou excitando a atividade nervosa. As informações transitam através de cadeias de neurônios e são resgatadas *ad hoc*.

É nas sinapses interneuronais que ocorrem padrões de atividade elétrica ativando os sistemas para o armazenamento e a recuperação de informações. Para representar esses conhecimentos, são sugeridos padrões elétricos. Segundo Young e Concar (1992), quando as sinapses ajustam suas forças é que há o processamento de informação e é através da união de sinapses que se forma uma rede marcada. Quando a informação for resgatada, a rede neuronal anteriormente marcada será novamente ativada.

Na literatura encontrada sobre a aquisição lexical, evidencia-se a visão predominante simbólica. A maioria dos pesquisadores

utiliza a expressão "léxico mental" ou "dicionário mental", baseando-se no paradigma simbólico que hipotetizou a existência da mente, local esse em que ocorrem atividades consideradas "superiores". Na visão conexionista, ao contrário, os conceitos sobre as palavras não se encontram estocados num local destituído de materialidade, como a mente, isto é, em uma "caixa preta" que armazena fantasmas, como diz Poersch (1998, p. 41), nem tampouco estão prontos na mente, eles se formam quando há necessidade de comunicação. Conforme o modelo conexionista, os sentidos das palavras estão engramados no cérebro, sendo representados por nós de redes. As ligações entre os nós representam as relações semânticas que existem entre palavras.

As redes neuronais estão ligadas entre si e contêm informações sonoras e de conteúdo espalhadas pelo cérebro. Tais informações formam o signo lingüístico e, ao serem expressas, permitem a comunicação entre os seres humanos.

Os elementos que formam o signo lingüístico que já estão previamente codificados no cérebro são importantes para a aquisição de novos signos, ou seja, o conhecimento anterior é de fundamental importância para a obtenção de informações. Os itens adquiridos estabelecem conexões com os outros itens, a partir da maneira em que eles foram adquiridos.

Para os conexionistas, o armazenamento e o resgate da informação ocorre num processo em paralelo e a ativação de seus traços se faz *ad hoc*, isto é, no momento em que se precisa dessa informação. Visto sob o ponto de vista do paradigma simbólico, o resgate da informação ocorre de forma serial – uma após a outra.

O conexionismo, para explicar a aquisição da língua e, particularmente, do léxico, salienta alguns aspectos: a interação do aprendiz com o meio, a freqüente exposição aos itens lexicais, a importância da emoção e da atenção.

Fugita e Gregório (1988) colocaram a seguinte questão: como uma informação recebida uma única vez pode ser gravada de forma a ser lembrada mais tarde? Os autores sugerem que conteúdos marcados emocionalmente tendem a ser repetidos com uma freqüência muito alta pelo cérebro num período de até uma hora. As informações emocionalmente carregadas que chegam até a memória passageira desencadeiam circuitos reverberativos, mantendo-os em atividade por aproximadamente uma hora – dessa forma, engramando a experiência na memória duradoura.

Para Wolf (1969), cada pessoa tem uma maneira de codificar e armazenar as informações, seguindo uma lógica individual ainda não esclarecida sob o ponto de vista neuronal. A consolidação do

conhecimento, na memória, ocorre por meio de mecanismos de repetição ou por algo psicologicamente significativo para a pessoa – a memória grava tudo aquilo que está imbuído de carga afetiva.

Logan (1988) sugere que a atenção é condição necessária e suficiente para que o conteúdo seja gravado na memória de longo prazo. A recuperação desse conteúdo depende da quantidade e da qualidade da atenção do aprendiz no momento em que ele o internaliza. Ainda quanto ao papel da atenção, Baars (1988) diz que ela controla o acesso à experiência consciente, ou seja, quando alguém presta atenção em alguma coisa, passa a estar consciente sobre essa coisa. Portanto, toda a aprendizagem está ligada ao estado de consciência do aprendiz. Schmidt (1990), ao analisar a questão da aprendizagem da língua estrangeira, propõe que a experiência subjetiva da atenção é condição necessária e suficiente para que *inputs* transformem-se em *insumos (intakes)*. Porém, ele salienta que não é apenas o *input* no seu sentido geral que deve ser notado, mas também quaisquer características que devam ser relevantes para o sistema-alvo. Por exemplo, se o aprendiz pretende aprender pragmática, ele tem que observar às suas formas lingüísticas e ficar atento às suas características contextuais relevantes.

4 Vocabulário receptivo e produtivo

Existe um consenso entre muitos pesquisadores de que o vocabulário receptivo é muito mais extenso do que o produtivo e que a recepção precede a produção. Isso ocorre nas diferentes faixas etárias e, principalmente, com as crianças que compreendem um número grande de palavras novas, mas não têm condições de utilizá-las – o emprego desses vocábulos ocorrerá mais tarde. Embora muitos concordem com essas idéias, a dicotomia entre vocabulário receptivo e produtivo continua a gerar polêmica, sugerindo que não há definição clara sobre essas questões.

Alguns pesquisadores, como Morgan e Oberdeck (1930), Belyayev (1963), para explicar o que se sabe sobre uma palavra, sugerem conceitos de medida: graus de conhecimento e de familiaridade. Os graus de conhecimento são imperceptíveis e infinitos, começam num nível elementar. Trata-se do primeiro contato que se tem com a palavra – há o reconhecimento visual no contexto (ou parte dele). Nesse nível de familiaridade não se pode afirmar se o vocabulário fixou-se ou não na memória e, portanto, não dá chance ao aprendiz de reproduzi-lo ou de utilizá-lo de maneira produtiva – ele pode estar armazenado de maneira incompleta. Mas há níveis considerados mais elevados, bastante importantes para os apren-

dizes da língua materna e da estrangeira, pois são eles que permitem que o aprendiz tenha o comando do uso do vocabulário. Esses níveis elevados envolvem informações fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais. Nesse grau de conhecimento, as palavras são utilizadas de forma adequada em relação à determinada situação, com estilo e criatividade – é dessa forma que o aprendiz mostra sua habilidade de “falante nativo” ao usar a língua estrangeira.

A fim de diminuir a distância tão discutida entre os teóricos que há entre a habilidade de compreensão e de produção de vocábulos, Belyayev (1963) propõe níveis intermediários entre essas habilidades: a recepção, a reprodução (com ou sem compreensão), e a produção.

O primeiro nível é o receptivo, no qual se dá a percepção das formas lingüísticas – momento em que o indivíduo ouve (recepção pela audição) ou lê (pela visão). Quando o discurso é compreendido (assimilado), ocorre a estimulação dos nervos, primeiramente do receptor. Esse estímulo é transmitido por um condutor para os centros do córtex dos grandes hemisférios do cérebro onde começam a funcionar os mecanismos nervosos que formam a base do pensamento humano. Depois do primeiro contato que o indivíduo tem com as diferentes formas da língua, ocorre o que se chama de reconhecimento, através da recepção repetida – momento em que o indivíduo tem a impressão de estar familiarizado com a palavra. No processo de recepção, quando houve apenas a primeira e única assimilação, são formadas novas ligações – alguns traços das palavras permanecem no cérebro humano. Mas essas ligações são insuficientes para serem efetivadas sem a assimilação repetida do mesmo material. O sentimento de familiaridade que se tem por determinado conteúdo ocorre quando a estimulação nervosa aflora nos centros apropriados do cérebro, realizando-se de maneira mais rápida e fácil. Portanto, esse grau de intimidade que se tem com determinada palavra origina-se da reconstituição lingüística do material previamente percebido, assimilado e recuperado pela memória.

A reprodução fica em um nível intermediário entre a recepção e a produção. Nesse estágio, o aprendiz reconstitui ativamente o discurso previamente percebido e assimilado pela memória. “A reprodução pressupõe a efetivação dos traços e das ligações nervosas que são o resultado da transferência da estimulação nervosa de áreas vizinhas do córtex e não dos receptores” (Belyayev, 1963, p. 177). A reconstituição ocorre quando alguém declama um poema decorado – na verdade, ao realizar essa ação, o indivíduo não está criando nada de novo, mas utilizando formas verbais já prontas. A

reprodução, dessa forma, não exclui o reconhecimento, mas o pressupõe.

O nível de produção, ao contrário, ocorre quando o aprendiz utiliza o conhecimento de forma criativa – ele mesmo cria formas verbais necessárias para determinados conteúdos. O aprendiz elaborava uma nova produção do discurso. A utilização da linguagem, nesse caso, ocorre tanto pela escrita quanto pela fala. A produção criativa do discurso inclui aspectos de reconhecimento e de reprodução. O aprendiz, ao criar seu próprio discurso, reproduz palavras, combinações de palavras e de construções gramaticais – mas ele as utiliza de forma original.

Uma questão bastante importante em relação ao vocabulário receptivo e produtivo é o ponto em que ele passa do nível da compreensão para o da produção. Clark (1993), para explicar a compreensão na língua materna, diz que, no processo de reconhecimento, após a primeira assimilação da palavra, alguns traços permanecem no cérebro, mas esses traços não são suficientes se o aprendiz não tiver uma assimilação repetida do mesmo material. A reprodução, nesse estágio, não é possível, a menos que a criança esteja exposta a esse vocábulo várias vezes.

Embora muitos autores acreditem que a compreensão seja mais fácil que a produção, há estudos que sugerem o contrário, que a produção pode ser mais fácil do que a recepção. Hulstijn (1972), ao realizar pesquisas com crianças de três anos de idade, observaram que elas conseguiam produzir uma determinada regra gramatical de forma quase que perfeita e espontânea, ao passo que a tarefa de reconhecimento não apresentou níveis satisfatórios. Hagtvet (1980), ao abordar a diferença entre compreensão e produção, verificou, através de sua pesquisa, que as crianças, numa certa idade, podem expressar mensagens complexas e não entender a maioria das coisas que os adultos estão falando. Parece que, num determinado período de seu desenvolvimento – no caso da utilização de determinadas palavras – elas são melhores falantes do que ouvintes. Ingram (1974), também, a partir de suas pesquisas, sugere que a distância existente entre a compreensão e a produção não é sistematicamente longa e previsível como normalmente é prevista.

Para Clark (1993), ao contrário, além da compreensão vir antes da produção, existe uma assimetria entre o vocabulário passivo e o produtivo, e não há informações lingüísticas idênticas na memória no processo que envolve a compreensão e a produção.

A idéia do abismo existente entre o vocabulário receptivo e produtivo pode ser vista sob um novo prisma, considerando-se os

vários níveis de conhecimento que se têm das palavras: a recepção, a compreensão, a reprodução (com ou sem assimilação) e a produção. Mas, segundo Melka (1997), esse conhecimento ocorre num *continuum*, isto é, os limites do vocabulário passivo e produtivo não são fixos, eles variam de acordo com fatores pragmáticos e lingüísticos. Além disso, podem ocorrer mudanças no desenvolvimento da linguagem do aprendiz, fazendo com que, num determinado momento, as palavras fiquem no nível da compreensão e, outras vezes, no nível da produção, dependendo da necessidade de comunicação.

5 A importância da narração e da leitura de histórias infanto-juvenis para a aprendizagem de língua estrangeira

Narrar e ler histórias é uma atividade bastante importante para a criança, para o seu desenvolvimento cognitivo e psicológico. Constitui-se, também, numa ferramenta que pode auxiliar na aprendizagem da língua estrangeira, principalmente, no que tange ao vocabulário. Mas é necessário que se entenda um pouco mais sobre as histórias (conceito, estrutura) e de sua importância como elemento motivador para a aprendizagem em geral e do vocabulário.

Fitzgerald (1989) diz que a história é uma forma particular de narrativa – ela apresenta, em sua estrutura, enredos, personagens que interagem socialmente. Nas histórias são apresentados problemas, conflitos que giram em torno das personagens, havendo sempre um tipo de ação e resolução num tempo e espaço. Elas possuem um caráter de entretenimento e de força estética – evocam sentimentos como interesse, surpresa e suspense.

Além de as crianças gostarem de ouvir histórias e estarem, na maioria das vezes, prontas para participarem dessa atividade, precisam dela para o seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e psicológico. É por meio das histórias que elas podem entender melhor o mundo que está a sua volta, dividi-lo com os outros (Wright, 1997) e resolver os seus conflitos.

Segundo Fitzgerald (1971), o pensar e o saber expressos pelas histórias revelam características do ser humano: a afetividade, a emoção. As histórias despertam o desejo das crianças de experienciar e de ordenar sentimentos e emoções.

O elemento mágico e a fantasia, presentes nas histórias, ajudam as crianças a responderem questões mobilizadoras como “quem sou eu?, como devo lidar com os problemas da vida?, que serei eu?”. As explicações realistas, no geral, não fazem sentido

para as crianças, devido à falta de compreensão abstrata para entendê-las (Bettelheim, 1980).

Fox, ao falar do sucesso da narração de histórias, diz que ele reside em alguns aspectos. Essa atividade é comunicativa, prende e mantém a atenção do ouvinte e permite que ele possa sair do mundo real para o da fantasia. Além disso, as crianças, ao ouvirem histórias, freqüentemente, ficam motivadas para a leitura e “realizam operações mentais requeridas na argumentação e na racionalização, isto é, formulação de hipóteses, explicações, compreensão do processo, generalizações, observação de pontos de vista diferentes e imparcialidade” (1994, p. 21).

Wright (1997) apresenta vários motivos pelos quais as histórias infantis devam ser narradas e contadas para crianças na língua estrangeira: motivação, busca do sentido, desenvolvimento da fluência, familiarização com a linguagem: estímulo para expressão, tanto oral quanto escrita, para comunicação, e para o *curriculum* em geral, ao qual podem ser integradas.

6 Técnicas utilizadas na narração e na leitura de histórias infanto-juvenis e atividades específicas de vocabulário realizados nas aulas de língua estrangeira

Há diferentes maneiras de apresentar as histórias para as crianças na língua estrangeira — essas atividades podem ser realizadas tanto pela leitura quanto pela narração dos textos literários. Além disso, o material literário pode ser explorado antes, depois e após a narração ou a leitura do mesmo, por meio de atividades diversas visando ao entendimento do texto assim como ao enriquecimento do vocabulário.

Conforme Wright (1997), ao narrar a história, o professor tem a possibilidade de ajudar os alunos a compreenderem o sentido das palavras, através da repetição dos pontos principais da história; da utilização de recursos visuais, como bonecos, figuras, desenhos feitos no quadro; mímica e gestos. Como o professor, ao realizar essa atividade, está olhando para os alunos, ele pode observar, atentamente, a reação de seu público e fazer adaptações especiais, caso haja problemas de compreensão ou de motivação.

Morgan e Rinvolucri (1999) sugerem que a narração é mais importante para os alunos de língua estrangeira do que a leitura, em termos de linguagem. Embora, ao narrar a história, o professor, às vezes, não seja tão fluente ao falar a língua estrangeira, fazendo pausas irregulares e sendo hesitante muitas vezes, mesmo assim, a criança estará exposta a uma situação de comunicação real, pes-

soal, que é observada com tão pouca frequência nesse tipo de contexto. O aluno se beneficiará com a narrativa, pois fará um esforço, assim como numa situação de comunicação real, para entender o que está sendo dito.

Há uma variedade de atividades, que podem ser utilizadas antes, durante e após a narração e a leitura das histórias, que facilita a aprendizagem da língua estrangeira.

Antes da apresentação do material literário, são escolhidas palavras-chaves, essenciais para o entendimento do texto literário e para que fique claro o significado desses vocábulos para os alunos. A apresentação dessas palavras é feita por meio de figuras (desenhos feitos no quadro, de cartões, de ilustrações dos livros, de figuras de revistas) de objetos reais, de mímica, de gestos, de jogos, (caça-palavras, bingo, de identificação de palavras, etc.), da elaboração de cadeias de palavras, preenchidas pelos alunos, com o auxílio do professor. Além disso, algumas figuras ou objetos são entregues para todos os alunos da turma pelo professor. Ao passar cada objeto, o professor fala o nome do objeto em inglês e os alunos vão procedendo da mesma maneira. A tradução e a explicação de determinados vocábulos também deixam claro, para o aluno, o significado dos vocábulos e facilitam o entendimento do texto.

Durante a apresentação do material literário, Wright (1997) sugere que, para facilitar a compreensão da história e de novos vocábulos, sejam utilizados igualmente figuras (desenhos feitos, no quadro, pelas crianças ou pelo professor; ilustrações dos livros; figuras de revistas; flanelógrafos), objetos, máscaras e fantoches. Mímica e efeitos sonoros são recursos que facilitam o entendimento da narrativa. Algumas palavras também podem ser traduzidas no desenrolar da história e itens gramaticais, como a forma do passado dos verbos, podem ser apresentados como vocabulário.

Outro aspecto importante para a aprendizagem é a participação das crianças no momento em que a história é narrada ou lida. Elas representam as personagens, repetem palavras, frases, ou rimas; cantam, fazem gestos e efeitos sonoros referentes ao vocabulário, assim como confeccionam objetos de papel.

Após a apresentação da história, são feitas atividades que dão ao aluno a oportunidade de utilizar os novos vocábulos aprendidos em várias atividades diversificadas, como a elaboração de um dicionário ilustrado, o preenchimento de redes de palavras; a realização de ditado de figuras de figuras. Participam, também, de atividades lúdicas, individuais, em duplas ou em grupos, utilizando as palavras das histórias em jogos. Os alunos jogam bingo, o

enforcado, e, também, confeccionam os seus próprios jogos (carta, memória, bingo) e brincam com eles.

Além disso, para que o aprendiz mude sua percepção sobre os vocábulos e aumente quantitativa e qualitativamente seu conhecimento sobre eles, são propostas as seguintes atividades: de seleção de palavras, de tradução, versão.

Conclusão

Os objetivos delineados da pesquisa foram atingidos de maneira satisfatória. Através dos resultados, conclui-se que a aplicação de atividades específicas de narração e de leitura de histórias assim como a realização de diversas atividades referentes ao vocabulário das histórias ampliou o vocabulário de 18 estudantes de língua inglesa da oitava série do Ensino Fundamental, falantes do português brasileiro. Os ganhos do grupo experimental foram estatisticamente significativos se comparados aos do grupo de controle no final do experimento.

A aprendizagem do vocabulário, realizada pela apresentação oral de histórias, ocorre de maneira agradável, prazerosa, e os alunos estão, na maioria das vezes, empolgados em participar dessa atividade. O texto literário apresenta elementos, como enredo e ação das personagens num tempo e espaço que elevam o nível de atenção e de interesse, despertando a curiosidade dos alunos para a aprendizagem. Como salienta a Teoria Conexionista, tudo que envolve a emoção aumenta o nível de consciência do aprendiz, facilitando e intensificando a engramação do conteúdo nas redes neuronais, aumentando o peso das sinapses e de suas forças elétricas o que facilita a aprendizagem dos vocábulos.

Além disso, ao ouvir várias histórias, o aprendiz tem a possibilidade de estar frequentemente exposto ao vocabulário novo e ao já aprendido anteriormente. É por meio da exposição constante a essas palavras que o aluno vai formando novas redes neuronais, vai reforçando as já existentes e vai fazendo também relações entre as palavras novas e as já conhecidas, aumentando o grau de familiaridade com elas e automatizando o seu uso ao longo do tempo.

Conclui-se, também, que as atividades realizadas com os aprendizes antes, durante e depois da apresentação oral das histórias facilitam a aprendizagem do vocabulário na língua estrangeira. As atividades realizadas antes da narração da história deixam explícitos os significados de palavras-chaves do texto para os aprendizes e fazem com que eles foquem sua atenção nessas palavras. Sendo assim, ao ouvir a história na língua estrangeira, eles

podem entender melhor o texto e ficar atentos aos vocábulos previamente apresentados a eles. A interação do aprendiz com o professor, no momento em que lhe é apresentada a história, motiva o aprendiz para ouvir, ter prazer ao aprender novos vocábulos de forma natural. A instrução explícita, realizada por meio de atividades diversas após a apresentação das histórias, também faz com que o aluno tenha o contato com os vocábulos de maneira escrita ou mesmo oral. Assim, o aluno, ao focar sua atenção nessas palavras, fatalmente muda sua percepção sobre elas. O ganho que os alunos têm em relação ao conhecimento do vocabulário dá-se na quantidade – aumentando o número de palavras – e na qualidade – desenvolvendo os vários níveis de conhecimento sobre elas: de compreensão, de reprodução (com ou sem assimilação) e, finalmente, de produção.

Verifica-se que a apresentação de histórias oralmente para os alunos de nível elementar facilita a leitura do material escrito realizada posteriormente. Como o aluno que está iniciando a aprendizagem da língua estrangeira não tem condições de fazer uma boa leitura por falta de vocabulário e de outros conhecimentos da língua, a narração e a leitura do material literário feitas de maneira atraente para ele facilitam o entendimento do texto em si e o processo de aprendizagem do vocabulário. Essa seria uma alternativa para solucionar o "paradoxo do iniciante" na aprendizagem da língua estrangeira. Dessa forma, o aprendiz fica motivado para ser um bom leitor, para estar atento às palavras novas e às anteriormente aprendidas.

A combinação, portanto, das atividades de narração e de leitura, e de atividades específicas de vocabulário, realizadas regularmente, facilita a aprendizagem do vocabulário na língua estrangeira. Ela faz com que, ao longo do tempo, o aprendiz tenha uma grande ferramenta ao seu dispor, um acervo grande de palavras que se estabelecem em vários níveis de conhecimento e de familiaridade, podendo esses níveis aflorarem de acordo com a necessidade de comunicação do aprendiz. Com esse instrumental ele será proficiente na língua estrangeira e um bom comunicador, que é o objetivo principal de quem está aprendendo uma língua.

Referências

- BAARS, B. J. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BELYAYEV, B. V. *The psychology of teaching foreign languages*. Oxford: Pergamon, cap. 13, p. 177-193, 1963.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CAREY, S.; BARTLETT, E. Acquiring a single new word. *Pap Rep Child Lang Dev*, n. 15, p. 17-29, 1978.

CIARK, Eve. *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

COADY, James. L2 Vocabulary acquisition. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: University Press, Cambridge, 1997.

CRAIS, Elizabeth R. Mapeamento rápido: uma nova perspectiva sobre a aprendizagem de palavras. In: CHAPMAN, Robin. *Processos e distúrbios na aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ELLEY, W.; MANGUBHAI, F. The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, v. 19, p. 53-67, 1983.

FITZGERALD, Jill. Reading and writing stories. In: IRWIN, Judith W.; DOYLE, Mary Anne. *Reading/writing connections: learning from research*. Newark Delaware: International Reading Association, 1971, p. 81-95.

———. Research on stories: implications for teachers. In: MUTH, K. D. (Ed.). *Children's comprehension of a text*. Newark, DE: International Reading Association, 1989.

FOX, Carol. Genres anti-genres and the art of subversion in children's stories and play. *English Education*, v. 28, n. 2, 1994.

FUGITA, Kátia; GREGÓRIO, Bernardo Lybch. *Neurofisiologia para psicólogos*. São Paulo: EPU, 1988.

INGRAM, D. The relationship between comprehension and production. *Language Perspective: Acquisition, Retardation and Intervention*, 1974, p. 315-332.

HAGTVET, B. E. On the relation between language comprehension and language production: in a social psychological perspective. *Revue de Phonétique Appliquée*, v. 55, n. 6, p. 289-301, 1980.

HULSTIJN, J. H. Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental vocabulary learning. In: ARNALD, P. J. L.; KEENEY, Terrence J.; WOLF, Jean. *The acquisition of agreement in English*. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 2, p. 698-705, 1972.

KRASHEN, S. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal*, v. 73, n. 4, p. 440-463, 1989.

LOGAN, G. D. Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review*, v. 95, p. 492-527, 1988.

MELKA, Francine. Receptive versus productive vocabulary: a survey. *Interlanguage Studies Bulletin*. In: SCHMITT, Norbert; MCCART, Michael (Ed.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- MORGAN, B.; OBERDECK, L. M. Active and passive vocabulary. In: BAGSTER-COLLINS, E. W. (ed.) *Studies in Modern Language Teaching*, 1930. p. 213-221.
- MORGAN, John; RINVOLUCRI, Mario. *Once upon a time*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- NATION, Paul. Vocabulary size, growth and use. In SCHREUDER, R; WELTENS, B. (Ed.). *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 115-134.
- PARIBAKHT, T.; WESCHE, M. Vocabulary and enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisitions. In: COADY, James; HUCKIN, Thomas. *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- POERSCH, José Marcelino. Contribuições do paradigma conexionista na obtenção do conhecimento lingüístico. In: LAMPRECHT, Regina R. (Org.). *Anais do IV Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1998. v. 33, n. 2, p. 37-42.
- SCHWARTZ, R.; LEONARD, L. Words, objects and actions in early lexicon acquisition. *J Speech Hear Res.*, v. 27, p. 119 -127, 1984.
- SCHMIDT, Richard. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.
- WELLS, Gordon. Preschool literary-related activities and success in school. In: OLSON, D.; TORRANCE, N.; HYLYARD, A (Ed.). *Literary language and learning*. Cambridge University Press, 1985.
- WHITEHURST, G. J.; WHITE T. G. A functional analysis of meaning. In KUCZAJ, S. A (Ed). *Language Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, v. 1, p. 397-425, 1982.
- WOLF, Werner. *Fundamentos da psicologia*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- WRIGHT, Andrew. *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- YOUNG, Stephen; CONCAR, David. These cells were made to learn. *New Scientist*, London, n. 21, p. 2-8, 1992.