

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

LETÍCIA MACHADO TRINDADE

**O USO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O ENSINO DO LÉXICO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: propostas de atividades para crianças na etapa pré-escolar**

Porto Alegre
2018

LETÍCIA MACHADO TRINDADE

**O USO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O ENSINO DO LÉXICO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: propostas de atividades para crianças na etapa pré-escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Letras pela Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica Nariño Rodriguez

Porto Alegre
2018

LETÍCIA MACHADO TRINDADE

**O USO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O ENSINO DO LÉXICO DE LÍNGUA
ESPAÑHOLA: propostas de atividades para crianças na etapa pré-escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Letras pela Universidade Federal do
Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Mónica Nariño Rodriguez

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Me. Ivonne Teresa Jordan de Mogendorff

Prof^a. Maica Frielink Immich

Porto Alegre

2018

AGRADECIMENTOS

À minha família, por estar sempre presente, pelo apoio e incentivo a sempre continuar estudando;

Aos colegas e amigos que fizeram parte deste percurso desde a época do bacharelado;

A todos os professores que contribuíram para a minha formação e que me fizeram aprender a gostar da docência;

Aos meus amigos, pela paciência, por entenderem os momentos de ausência e por estarem presentes quando precisei;

Às amigas que, mesmo distante, estão sempre comigo;

À minha orientadora, Mónica Nariño, por todo o aprendizado, pelo carinho e dedicação, e por me fazer acreditar que uma educação básica de qualidade é possível.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar propostas de atividades que facilitem o processo de aprendizagem do léxico de espanhol de crianças na etapa pré-escolar através de histórias infantis. O tema e abordagem justificam-se por perceber como pode ser importante colocar crianças em contato com uma língua estrangeira desde cedo, por se tratar de clássicos, considerando que são de amplo conhecimento das crianças, e por acreditar que as histórias infantis facilitam o caminho da aprendizagem por permitir às crianças aprender através de um universo que estimule o interesse e a criatividade. As atividades foram elaboradas a partir de cinco histórias pertencentes à coleção Clássicos Bilíngue: Alicia en el país de las maravillas, Blancanieves y los siete enanitos, Caperucita Roja, La Cenicienta e Mogli. Como referencial teórico, trazemos autores que tratam do Léxico, da Competência Comunicativa, da Competência Lexical, assim como as teorias de aquisição da linguagem. Além disso, trazemos como referência a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento da criança. Pretendemos, com este trabalho, refletir sobre a importância do ensino de língua estrangeira na educação infantil e demonstrar como as histórias podem ser usadas no contexto de ensino de língua estrangeira, auxiliando também outros professores inseridos no contexto da educação infantil.

Palavras-chave: Léxico. Histórias Infantis. Língua Estrangeira. Aprendizagem.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar propuestas de actividades que faciliten el proceso de aprendizaje del léxico del español de niños en edad preescolar a través de cuentos infantiles. El tema y enfoque se justifican por percibir como puede ser importante poner a los niños en contacto con una lengua extranjera desde pequeños, por tratarse de clásicos, considerando que son de amplio conocimiento de los niños, y por creer que los cuentos infantiles facilitan el camino del aprendizaje porque permiten a los niños aprender a través de un universo que estimule el interés y la creatividad. Las actividades fueron elaboradas a partir de cinco cuentos pertenecientes a la colección Clásicos Bilingüe: Alicia en el país de las maravillas, Blancanieves y los siete enanitos, Caperucita Roja, La Cenicienta y Mogli. Como marco teórico, presentamos autores que tratan del Léxico, de la Competencia Comunicativa, de la Competencia Lexical, así como las teorías de adquisición del lenguaje. Además, traemos como referencia la teoría de Piaget sobre el desarrollo del niño. Pretendemos, con este trabajo, reflexionar sobre la importancia de la enseñanza de lengua extranjera en la educación infantil y demostrar cómo es posible utilizar los cuentos en el contexto de enseñanza de lengua extranjera, ayudando también otros profesores que están en el contexto de la educación infantil.

Palabras-clave: Léxico. Cuentos Infantiles. Lengua Extranjera. Aprendizaje.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO	9
2.1 LÉXICO	9
2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	11
2.3 COMPETÊNCIA LEXICAL	14
2.4 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	17
2.4.1 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA	17
2.4.2 AQUISIÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	19
2.5 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	22
3 O USO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O ENSINO DO LÉXICO DO ESPANHOL PARA CRIANÇAS NA ETAPA PRÉ-ESCOLAR	25
4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34
ANEXOS	37
ANEXO 1 (JOGO DA MEMÓRIA)	37
ANEXO 2 (BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS PARA COLORIR)	38
ANEXO 3 (CARTELAS DE BINGO)	40

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o ensino do léxico de espanhol para crianças em idade pré-escolar e tem como objetivo apresentar propostas de atividades que facilitem o processo de aprendizagem através de histórias infantis. Tais propostas foram desenvolvidas a partir da seleção de cinco histórias pertencentes à coleção Clássicos Bilingue, publicada pela editora Claranto. As histórias utilizadas foram: *Alicia en el país de las maravillas*, *Blancanieves y los siete enanitos*, *Caperucita Roja*, *La Cenicienta* e *Mogli*.

Como pressupostos teóricos, trazemos algumas definições de léxico a partir de autores como Rey-Debove (1984), Leffa (2000) e Biderman (1996). Destacamos, também, a diferença existente entre léxico e vocabulário, considerando que o léxico corresponde a todas as palavras de uma língua, enquanto o vocabulário corresponde às palavras que uma pessoa tem acesso, permitindo que ela se expresse, além de representar o patrimônio cultural e social de uma comunidade.

Apresentamos, a seguir, alguns modelos de Competência Comunicativa (CC), assim como o seu componente considerado mais relevante neste estudo, a Competência Lexical (CL). Entre os modelos de CC apresentados, ressaltamos as definições do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER, 2001), de Canale e Swain (1989) e de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). O último define a CC a partir de cinco dimensões: competência linguística, competência discursiva, competência acional, competência sociocultural e competência estratégica. Optamos por esta abordagem por entender que este modelo dá maior importância ao léxico, incluindo-o em todas as competências da CC. Em relação à CL, trazemos algumas definições a partir de autores como Scaramucci (1995), Leffa (2000) e Binon e Verlinde (2000). Para este trabalho, seguimos a definição de Scaramucci (1995), a qual compreende a CL a partir de duas dimensões: conhecimento e uso.

Na seção 2.4, destinada à Aquisição da Linguagem, fazemos uma divisão entre Aquisição de Língua Materna (LM) e Aquisição de Língua Estrangeira (LE). Em relação à aquisição de LM, trazemos o conceito de Gramática Universal (GU) de Chomsky, a perspectiva interacionista a partir de Gattolin (1998) e um modelo de socialização linguística baseado no contexto sociocultural a partir de Pires (2001).

Consideramos a interação social um fator fundamental no processo de aquisição de LM. Em relação à aquisição de LE, apresentamos o Modelo do Monitor de Krashen, a Hipótese da Interface a partir de Baralo (1995) e as diferenças entre aquisição de LM e LE, assim como a diferença de aquisição de LE por adultos e crianças através de Navarro Romero (2009).

Apresentamos, também, uma seção destinada ao desenvolvimento da criança. Nele, trazemos os estágios de desenvolvimento cognitivo, assim como os fatores que explicam esse processo, através dos pressupostos de Piaget. Além disso, apresentamos algumas ideias do autor relacionadas à educação que consideramos relevantes para este trabalho.

No capítulo 3, justificamos a escolha do tema e abordagem desta pesquisa, falamos da importância do ensino do léxico para o ensino de LE na etapa da educação infantil, assim como as razões para utilização de histórias infantis como recurso de ensino de LE.

Por fim, apresentamos as propostas de atividades baseadas nas histórias infantis. Buscamos, a através destas atividades, ensinar os objetos, as cores, as partes do corpo, os membros da família e os animais em língua espanhola.

A partir deste trabalho pretendemos refletir sobre a importância do ensino de língua estrangeira (LE) para crianças, assim como demonstrar como as histórias podem ser utilizadas no contexto de ensino de LE. Além disso, buscamos contribuir de maneira positiva propondo atividades que possam auxiliar também outros professores que estão inseridos no contexto da educação infantil.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo trata dos pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa. Para isso, serão apresentados os conceitos de Léxico, e serão abordados os temas relacionados à Competência Comunicativa (CC), Competência Lexical (CL), Aquisição da Linguagem e o Desenvolvimento da Criança, os quais servirão como referência para as propostas de atividades a serem realizadas em sala de aula para crianças em idade pré-escolar através de histórias infantis.

2.1 LÉXICO

O ensino do léxico foi escolhido como tema central deste trabalho, primeiro, por tratar do ensino de crianças ainda não-letradas e, segundo, por entender que o vocabulário é a base da língua e também serve como suporte para o aprendizado da gramática, sendo de suma importância no ensino de línguas. *“O léxico é o único conhecimento que pode ser aumentado, geralmente para o resto da vida, já que sempre é possível aprender novas palavras”* (LEFFA, 2000, p.20-21).

Embora o léxico exerça um importante papel no ensino de línguas estrangeiras, os estudos a respeito do tema somente começaram a ganhar algum destaque nas últimas décadas. Scaramucci (1995) traz uma perspectiva histórica muito válida a respeito da negligência com o vocabulário. Cabe ressaltar que Scaramucci, assim como outros autores, não faz distinção entre léxico e vocabulário.

A autora destaca que, por influência dos linguistas estruturalistas americanos, a visão dominante nas décadas de 40, 50 e 60 era colocar o vocabulário em segundo plano, priorizando os sons e estrutura gramatical, considerados os principais problemas de aprendizagem. Entre os anos 1960 e 1980, o vocabulário foi o aspecto de ensino de L2 mais negligenciado e, de acordo com Levenston (1979), essa discriminação gera muita estranheza considerando que, na opinião da grande maioria dos aprendizes, o vocabulário é o aspecto que traz mais dificuldades no processo de aquisição de LE. Além disso, entende-se que é de senso comum que a ausência de um vocabulário adequado não permite atingir uma competência e desempenho adequado em uma língua e que erros lexicais mais severos causam mais problemas do que erros fonológicos e gramaticais, daí a dificuldade de justificar tal negligência. A partir dos início dos anos 70 surgiram as primeiras críticas em relação ao papel do vocabulário através de autores como Bright & McGregor (1970) e Wilkins (1972),

trazendo uma importante mudança na visão de ensino do vocabulário, ou seja, o vocabulário deixou de ser tratado como lista de palavras e passou a ser considerado uma habilidade linguística de responsabilidade do aprendiz. No entanto, somente a partir da década de 80 que o interesse pelo ensino do vocabulário começou a ganhar destaque a partir da publicação de diversos trabalhos a respeito do tema. (Scaramucci, 1995)

Há diferentes definições de léxico aceitas. Conforme Biderman (1966):

[...] o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem humana. [...] o léxico está associado ao conhecimento, e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim, no aparato linguístico da memória humana, o léxico é o lugar do conhecimento, sob o rótulo sintético de palavras - os signos linguísticos. (BIDERMAN, 1996, p. 27-28)

Neste sentido, o léxico diz respeito ao conhecimento registrado através das palavras. “O léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo” (BIDERMAN, 1998, p.91). A autora ainda afirma que:

[...] o signo linguístico constitui uma unidade léxica que faz parte do patrimônio léxico-cultural herdado que o falante recebe e introjeta, embora também perceba e conheça através de seus sentidos e de sua capacidade cognitiva”. (Biderman, 1998, p.115)

Rey-Debove (1984) argumenta que existem diversas definições válidas para léxico, mas que nenhuma é suficiente. A autora discute a respeito da dificuldade de designar o léxico, pois é o domínio menos específico da linguagem. Neste sentido, ela argumenta que ninguém é capaz de conhecer perfeitamente uma língua, pois não pode conhecer todas as palavras, mas a maioria dos usuários dessa língua dominam a gramática, pois conseguem diferenciar uma frase correta de uma incorreta. No entanto, os usuários jamais dominam o léxico, pois ao decorrer da vida encontrarão palavras desconhecidas, pois o léxico de uma língua está em constante mudança. Assim, ao tentar definir léxico, a autora traz o conceito de idioleto e diferencia o léxico em léxico comum e léxico total.

Cada um de nós tem um vocabulário, componente lexical do nosso idioleto; o vocabulário dum indivíduo é único, tanto pela quantidade de palavras conhecidas como pela natureza dessas palavras. É difícil recensear as palavras dum vocabulário. Por um lado, porque nem todas as palavras conhecidas pela pessoa são empregadas efetivamente na fala ou nos textos observados e, por outro lado, porque uma palavra pode ser conhecida ativamente ou passivamente: o vocabulário ativo é o que se tem o costume de empregar; o vocabulário passivo é o que compreendemos quando empregado por outras pessoas, mas que nós mesmos não temos o costume de empregar [...]. (Rey-Debove, 1984. p. 58)

Deste modo, partindo dessa experiência idioletal, o léxico comum é constituído por todas as palavras comuns a todos os usuários, e o léxico total é constituído por todas as palavras empregadas por todos os usuários. (Rey-Debove, 1984, p.58)

Mata (2012, p. 141) destaca as diferenças existentes entre lexema e vocabulário, léxico geral e léxico disponível, léxico fundamental e léxico comum. Para ela o lexema corresponde a uma unidade teórica do funcionamento do nível léxico da linguagem, enquanto o vocabulário consiste na realização concreta em um indivíduo. O léxico geral, por sua vez, é o que está à disposição de todos os indivíduos e o léxico disponível corresponde aos vocábulos que o sujeito conhece, mas têm uma frequência muito baixa. Por fim, o léxico fundamental diz respeito à soma do léxico geral e do léxico disponível, enquanto o léxico comum corresponde às palavras comuns a todos os idioletos.

Para Vilela (1994), o léxico diz respeito à totalidade das palavras de uma língua, enquanto Barbosa (1995) define o vocabulário como uma parte do léxico que representa determinada área do conhecimento (Leffa, 2000, p. 22).

A partir dos conceitos abordados, foi possível observar que existem diferenças em relação ao conceito de léxico de acordo com os autores, de modo que alguns fazem distinção entre léxico e vocabulário, enquanto outros consideram os conceitos sinônimos. Este trabalho parte do pressuposto de que o léxico corresponde às palavras de uma língua em sua totalidade, ao passo que o vocabulário diz respeito a um recorte da língua o qual um indivíduo tem acesso, ou seja, as palavras disponíveis que possibilitam que uma pessoa se expresse oralmente ou através da escrita e que representa o patrimônio cultural e social de uma comunidade.

Definido o conceito de léxico, na próxima seção estabeleceremos o conceito de CC que será utilizado como referência neste trabalho a partir dos modelos apresentados.

2.2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Nesta seção, apresentaremos o conceito de Competência Comunicativa (CC), considerando a existência de diferentes modelos teóricos a respeito do tema. Entender a concepção de CC é de grande importância para entender o processo de ensino-aprendizagem de LE.

A partir de sua abordagem gerativista, Chomsky (1965) definiu *competência* como o conhecimento da língua e desempenho, de modo que o conhecimento diz

respeito às estruturas e regras da língua e desempenho consiste no uso da língua em situações concretas. Tal abordagem deixava de lado a função social da língua (Silva, 2004, p.8).

Hymes (1972) faz uma crítica a essa concepção, pois considera que a vida social afeta tanto a atuação externa, quanto a competência interna, sendo os fatores socioculturais essenciais para uma teoria da linguagem, e propõe, assim, o conceito de CC:

La adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. Rompemos irrevocablemente con el modelo que restringe la representación de la lengua a dos caras [...] Un modelo de lengua debe representarla con una cara hacia la conducta comunicativa y la vida social. (Hymes, 1972, p.22-23)¹

Deste modo, para que um indivíduo seja competente em uma língua, além de dominar o léxico, a sintaxe e a fonética, é necessário que ele seja capaz de se comunicar de maneira adequada ao contexto específico no qual está inserido em diferentes situações comunicativas.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a CC é composta por três outras competências: competência linguística, competência sociolinguística e competência pragmática.

A competência linguística é “*definida como o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar*” (QECR, 2001, p.157), e está subdividida em: competência lexical, competência gramatical, competência semântica, competência fonológica, competência ortográfica e competência ortoépica.

A competência sociolinguística refere-se ao conhecimento e capacidades necessárias para lidar com a dimensão social da língua. Dentro da competência sociolinguística, são abordados os seguintes temas: os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques.

¹ A aquisição de uma determinada competência é obviamente alimentada pela experiência social, as necessidades e as motivações, e a ação que, por sua vez, é uma fonte renovada de motivações, necessidades e experiências. Rompemos definitivamente com o modelo que restringe a representação da língua a duas faces [...] Um modelo de língua deve representá-la com uma face para a conduta comunicativa e a vida social. (tradução nossa)

A competência pragmática refere-se ao conhecimento do usuário/aprendiz dos princípios de competência discursiva, competência funcional e competência de concepção.

Canale e Swain (1989) definiram a CC a partir de quatro dimensões: (Pérez e Pérez, H.C, Trejo Sirvent, M.L, 2012, p.87-88)

- Competência gramatical: corresponde ao conhecimento morfossintático e o vocabulário de uma língua, os quais permitem fazer distinção do que é gramatical e agramatical. Inclui elementos como a formação de palavras, a semântica e a ortografia;
- Competência sociolinguística: é o conhecimento das regras socioculturais de uso de uma comunidade, ou seja, a capacidade que um falante tem de se comunicar de forma adequada no contexto que está inserido, considerando as normas de interação, convenções sociais, etc.;
- Competência estratégica: diz respeito ao conhecimento e habilidade de usar estratégias verbais e não verbais para resolver problemas que surgem na comunicação, como o uso de paráfrases, garantindo uma comunicação efetiva;
- Competência discursiva: corresponde ao conhecimento das formas linguísticas que permite produzir textos orais e escritos, ou seja, a capacidade do falante de compreender e produzir enunciados que ultrapassam uma oração.

Pulido (2005) apresenta alguns modelos de CC e, a partir deles, por considerar que existem limitações, propõe o conceito de Competência Comunicativa Integral, baseado no ensino e aprendizagem de LE, no qual engloba as dimensões cognitiva, linguística, sociolinguística, discursiva, estratégica, sociocultural, de aprendizagem, afetiva e comportamental.

Se define la competencia comunicativa integral como la actividad del que aprende la lengua extranjera para apropiarse de los significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas, de forma tal que el proceso de comunicación constituya una herramienta del individuo para formar, desarrollar, expresar y regular su personalidad. (PULIDO, 2005, p.57)²

² Define-se competência comunicativa integral como a atividade do aprendiz de língua estrangeira para apropriar-se dos significados socioculturais na interação entre duas ou mais pessoas, de tal forma que o processo de comunicação constitua uma ferramenta do indivíduo para formar, desenvolver, expressar e regular sua personalidade. (tradução nossa)

Outro modelo de CC é o de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995). Tal modelo define a CC a partir de cinco dimensões: (Nariño, 2017, p.27)

- Competência linguística: corresponde ao conceito de competência gramatical de Canale e Swain (1980), e a escolha do termo competência linguística se deve para destacar a inclusão do léxico, da fonologia e da gramática;
- Competência discursiva: diz respeito à seleção, sequência e organização de palavras, estruturas, frases e enunciados para atingir um texto oral ou escrito unificado;
- Competência acional, pragmática ou ilocutiva: corresponde à habilidade do indivíduo de transmitir e compreender a tentativa de comunicação no ato de realizar e interpretar atos de fala e funções linguísticas;
- Competência sociocultural: refere-se ao conhecimento que o falante possui para emitir mensagens de forma adequada de acordo com o contexto sociocultural de comunicação;
- Competência estratégica: refere-se ao uso das estratégias de comunicação.

Das abordagens apresentadas, consideramos este último modelo o mais relevante para este trabalho. Embora os modelos tenham muitas semelhanças, ao pensar em um estudo relacionado ao ensino do léxico, a definição de CC de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell é a que dá maior importância ao léxico, incluindo-o em todas as competências da CC.

Apresentados os modelos de CC, na próxima seção trataremos da Competência Lexical (CL).

2.3 COMPETÊNCIA LEXICAL

Após definido o conceito de CC, nesta seção abordaremos um de seus componentes mais relevantes para este estudo, a CL.

A partir de uma revisão a respeito da CL, Scaramucci (1995) argumenta que a maioria dos modelos são reducionistas, considerando somente a extensão do vocabulário do aprendiz ou a quantidade de palavras conhecidas/desconhecidas. Entre os estudos que ampliaram este conceito, a autora traz o conceito rico de vocabulário, proposto a princípio por Richards (1976), o qual incluiu aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguístico.

O conceito de rico se deve ao fato de abranger uma dimensão de extensão, quantidade de palavras conhecidas/desconhecidas, e uma dimensão qualitativa, profundidade do conhecimento lexical. Tal conceito é formado por componentes definidos a partir de pressuposições a respeito da CL de um falante nativo em termos ideais, os quais serviriam de parâmetro para definir o que poderia ser esperado de um aprendiz de LE.

Scaramucci (1995) afirma que embora o conceito rico de vocabulário tenha sido usado para caracterizar a CL do falante nativo, ele ainda é considerado um conceito estático por não se referir a uma capacidade de uso. Desta forma, para definir a CL, a autora parte do conceito rico de vocabulário, o qual compreende quatro conhecimentos:

- lexical;
- sintático;
- morfológico;
- semântico.

Somado a esses quatro conhecimentos, a autora adiciona um nível discursivo/pragmático que corresponde à capacidade de uso das palavras. A CL, portanto, envolve duas dimensões: conhecimento e uso.

Um conceito de competência lexical, visto dessa maneira, portanto, é um conceito mais abrangente, que incorpora o componente lingüístico e cognitivo, a gramática (sintaxe, morfologia) e o léxico [...] Essa visão consistiria, portanto, no uso de outros níveis a serviço do léxico, que apenas seria o ponto de partida para resolver problemas que podem não se restringir ao nível lexical. Essa competência lexical mais desenvolvida tomaria, portanto, possível a exploração das várias pistas que, por exemplo, contextos potencialmente ricos, oferecem, na efetiva construção de *contextos ricos*. (Scaramucci, 1995, p.82)

Leffa (2000) propõe uma definição de CL a partir de três dimensões: quantidade, profundidade e produtividade.

A dimensão da quantidade diz respeito ao número de palavras conhecidas pelo aprendiz. Esse número é pequeno no início da aprendizagem e vai aumentando gradativamente. A dimensão da profundidade se refere à evolução de um conhecimento superficial da palavra a um conhecimento profundo. À medida que o aprendiz desenvolve sua CL, ele se torna apto a estabelecer relações paradigmáticas, como sinônimos e antônimos, e sintagmáticas, ou seja, quais palavras podem acompanhar determinadas palavras. A dimensão da produtividade diz respeito ao

conhecimento receptivo e o conhecimento produtivo do léxico. Assim, temos maior capacidade de receber e entender novas palavras do que as produzir.

Além disso, considerando a aprendizagem da CL, o autor destaca a distinção entre aprendizagem incidental e aprendizagem intencional. A aprendizagem incidental corresponde à aquisição natural, não planejada, enquanto a aprendizagem intencional corresponde ao desenvolvimento formal e planejado. Assim, quando se aprende a LM, o processo de desenvolvimento lexical se dá inicialmente pela aprendizagem incidental e, apenas mais tarde, a partir da escolarização, quando se inicia o processo de aprendizagem intencional, através de uma aprendizagem formal e consciente. A aprendizagem de LE ocorre de forma contrária, o aprendiz desenvolve o vocabulário de maneira intencional e, a medida que vai adquirindo quantidade a esse vocabulário, o processo de aprendizagem incidental se inicia, principalmente através da leitura.

Bezerra (2000) apresenta os componentes necessários para o ensino/aprendizagem de uma CL a partir de Trévillle e Duquette (1996):

- componente lingüístico (relativo à palavra e à frase) – conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, de sua estrutura, de seus diversos sentidos, de suas relações morfossintáticas e de seus contextos privilegiados;
- componente discursivo – conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações lógico-semânticas entre si (regras de coesão, coerência, coocorrência);
- componente referencial – conhecimento referente às experiências pessoais, aos objetos do mundo e suas relações. Permite prever através do discurso as sequências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais;
- componente sócio-cultural – conhecimento do valor das palavras de acordo com os registros linguísticos, de seus significados culturais e de seu emprego conforme as situações de comunicação;
- componente estratégico – capacidade de manusear as palavras em suas redes associativas com o objetivo de esclarecer, resolver um problema de comunicação e capacidade de superar o desconhecimento de palavras por procedimentos de inferência a partir de pistas contextuais (compreensão) ou de formulações aproximadas, paráfrases e definições (produção).

Binon e Verlinde (2000) classificam a CL a partir de níveis. Os autores destacam que para conhecer uma palavra não basta ser capaz de fornecer uma definição. Neste sentido, eles apresentam cinco níveis necessários para o ensino/aprendizagem de uma CL:

- nível formal: reconhecer a palavra, saber pronunciá-la e escrevê-la;
- nível morfológico: identificar prefixos, sufixos, ensinar o sistema de derivação e decomposição;
- nível sintático: ensinar diferentes construções e restrições sintáticas;
- nível semântico: compreender e ensinar o(s) significado(s) de uma palavra ou de uma unidade lexical no plano referencial, denotativo, conotativo, pragmático (os critérios de restrições e de seleção, o uso);
- competência combinatória lexical: saber combinar as palavras, identificar sinônimos, parônimos, etc.

Nesta seção, vimos alguns modelos de CL, suas características e habilidades necessárias para seu desenvolvimento. A partir das definições apresentadas e considerando que seu modelo contempla os aspectos necessários para o ensino-aprendizagem do léxico, neste trabalho seguiremos a definição de Scaramucci (1995), na qual compreende a CL a partir das dimensões de conhecimento e uso.

2.4 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, o qual é apresentar propostas de atividades que buscam ensinar o léxico do espanhol para crianças, entender como ocorre o processo de aquisição de uma língua, tanto materna como estrangeira, é fundamental. Para isso, esta seção está dividida em duas subseções: aquisição de língua materna (LM) e aquisição de língua estrangeira (LE).

2.4.1 Aquisição de Língua Materna

Ao longo dos anos, diversas pesquisas foram desenvolvidas para tentar explicar como ocorre o processo de Aquisição da Linguagem. Entre elas, é importante mencionar as contribuições de Noam Chomsky através de sua perspectiva inatista. A partir de seu conceito de Gramática Universal, ao nascer a criança já possui um sistema gramatical inconsciente, um instinto biológico que a torna apta a desenvolver a língua à medida que cresce e interage com o mundo a sua volta. Este processo é

inconsciente, no qual as crianças aprendem a falar sem instruções explícitas, e acaba por volta dos cinco anos, idade em que as crianças já possuem fluidez na LM (Navarro Romero, 2010).

Gattolin (1998) parte da perspectiva interacionista de Lemos (1992) para descrever esse processo. De acordo com a autora, o processo que modifica a condição de uma criança não-falante a falante é um efeito de linguagem que ocorre na interação da criança com o adulto. Tal efeito de linguagem é denominado *interpretação*.

[...] a criança, antes de nascer e a partir do momento que nasce, é alvo de interpretação. Portanto, ela não precisa estar na posição de ser falante para ser interpretada. Sua simples presença, seus movimentos, gestos, choros, sorrisos, gorjeios e balbucios - presenças marcantes no período pré-verbal - são também interpretados pela mãe como demanda de significação. É o "silêncio" colocando em ação a linguagem do outro-adulto: a criança sendo falada pelo outro, significada por ele. Assim, a interação criança-adulto é condição necessária para a aquisição de linguagem. (Gattolin, 1998, p. 71-72)

O estudo de Piaget (1989) já considerava, somado ao desenvolvimento da criança, o fator da interação com o adulto no processo de aquisição da LM. Neste sentido, mesmo descrevendo a fala da criança como um monólogo egocêntrico, ele admite a existência de uma relação social com os adultos (PIRES, 2001). A autora destaca ainda que existem muitos estudos a respeito do desenvolvimento lexical inicial da criança em relação ao número de palavras que ela tem capacidade de entender e/ou produzir a partir de cada faixa etária, porém não foi encontrado um padrão universal, o que se constatou foi a existência de uma variação individual considerável. A referência a qual se chegou é que por volta de um ano o bebê começa a produzir as primeiras palavras; ao final dos dois anos, ele começa a produzir frases de duas palavras; aos três anos adquire a capacidade de se comunicar por meio de frases complexas; e ao seis anos terá adquirido um vocabulário entre dez e treze mil palavras.

Navarro Romero (2010) destaca a importância da interação social na aquisição de uma língua, pois permite a troca entre a criança e o ambiente no qual está inserida, facilitando a aprendizagem.

La interacción, por tanto, es esencial en los procesos de aprendizaje, no solo porque se perfeccionan las distintas habilidades lingüísticas, sino porque

entran en juego factores sociales que potencian el desarrollo cognitivo.”³
(NAVARRO ROMERO, 2010, p. 118)

Entre os estudos que levaram em consideração o contexto como processo essencial para a aquisição de LM, Pires (2001) menciona Ochs e Schieffelin (1995). As autoras propõem um modelo de socialização linguística baseado no contexto sociocultural, ou seja, “em cada comunidade, as formas gramaticais estão relacionadas a situações de uso culturalmente organizadas.” (PIRES, 2001, p.40) Desta forma, a interação entre forma e uso determinados pelo contexto sociocultural influenciam no processo de aquisição de LM da criança.

Entre as características de aquisição de LM, Navarro Romero cita como principais:

[...] la adquisición de la primera lengua tiene lugar de una manera inconsciente. Los niños aprenden a hablar y a utilizar reglas gramaticales en contextos apropiados sin analizar la lengua que están hablando.

[...] Los niños aprenden su lengua materna cuando se comunican a través de otras fuentes que no son la lengua en sí misma: lenguaje corporal, entonación, gestos, expresión facial... [...] cuando se repiten palabras y frases a sí mismos. [...] cuando experimentan con la lengua, y se arriesgan. [...] hablando y practicando. (Navarro Romero, 2010, p. 120)⁴

Após essas considerações a respeito da aquisição de LM, e considerando a língua a partir de uma perspectiva comunicativa, destacamos que a interação social é fundamental no processo de aquisição da LM. Desta forma, passamos para a aquisição de LE.

2.4.2 Aquisição de Língua Estrangeira

Nesta seção, buscamos explicar como ocorre o processo de aquisição de uma LE através de uma breve revisão bibliográfica.

De acordo com Baralo (1995), embora existam muitas pesquisas relacionadas à aquisição de LE, ainda há a necessidade de uma teoria que consiga dar conta de

³ A interação, portanto, é essencial nos processos de aprendizagem, não só porque as distintas habilidades linguísticas são aperfeiçoadas, mas porque entram em jogo os fatores sociais que potencializam o desenvolvimento cognitivo. (tradução nossa)

⁴ [...] a aquisição da primeira língua ocorre de maneira inconsciente. As crianças aprendem a falar e a utilizar regras gramaticais em contextos apropriados sem analisar a língua que estão falando. [...] As crianças aprendem sua língua materna quando se comunicam através de outras fontes que não são a própria língua: linguagem corporal, entonação, gestos, expressão facial... [...] quando repetem palavras e frases para si mesmos.[...] quando experimentam com a língua, e se arriscam. [...] falando e praticando. (tradução nossa)

importantes características de aquisição de LE, como a dificuldade e duração do processo, entre outras. Neste sentido, a autora afirma que as tentativas mais atrativas de criar uma teoria de aquisição de línguas estão inseridas no modelo inatista. Tal modelo é baseado a partir de dois princípios fundamentais:

a) la existencia de una dotación genética especificada para el lenguaje, llámese Gramática Universal (GU); y b) el proceso de adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativa, guiado por esos principios innatos, y no un mero proceso de formación de hábitos lingüísticos adquiridos por la relación estímulo-respuesta. (BARALO, 1995, p.63-64)⁵

Deste modo, a autora apresenta o Modelo del Monitor de Krashen (1977, 1981, 1985). Krashen considera duas maneiras de desenvolver uma LE, por um processo inconsciente ou consciente. A aquisição, portanto, se manifesta a partir de um conhecimento intuitivo que torna o falante capaz de determinar se alguma expressão soa bem, podendo aceitá-la ou rejeitá-la da língua mesmo sem poder explicar. Esse conhecimento, que ocorre de maneira inconsciente, é semelhante ao conhecimento linguístico adquirido pela criança de forma natural. A aprendizagem diz respeito aos processos mentais não automáticos, reflexivos, baseados na memória a curto prazo e que pressupõe conhecimento explícito das regras e componentes da língua. Esse conhecimento normalmente é adquirido através de estudos formais. Ele defende que a aquisição tem maior importância em relação à aprendizagem. Tal modelo se resume mais em uma teoria de produção e uso de LE do que em um modelo próprio de aquisição de LE, de modo que surgiram novos estudos para desenvolvê-lo, convertendo o modelo em um conjunto de hipóteses (BARALO, 1995, p.64-65).

Considerando também o papel do ensino de LE, Baralo (1995) traz a Hipótese da Interface. Ela questiona o autor do modelo que diz que não existe transposição de um conhecimento consciente para um inconsciente, pois existem muitos alunos de LE que atingem um bom nível de aprendizagem estando somente em um contexto formal. Para ela, aquisição e aprendizagem não são termos dicotômicos, e sim um *continuum* das diferentes formas de conhecimento. Portanto, o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE ocorre tanto de modo inconsciente como de modo consciente.

⁵ a) a existência de uma dotação genética própria para a linguagem, chama-se Gramática Universal (GU); e b) o processo de aquisição de uma língua é um processo de construção criativa, orientado por esses princípios inatos, e não um mero processo de formação de hábitos linguísticos adquiridos pela relação estímulo-resposta. (tradução nossa)

Levando em consideração que este trabalho tem como foco central o ensino de crianças, nos cabe entender como o processo de aquisição se dá nesta faixa etária. De acordo com Krashen (1982):

[...] aqueles que iniciam exposição natural a uma segunda língua na infância geralmente adquirem maior proficiência nessa língua do que aqueles que iniciam na idade adulta. Ou seja, crianças mais novas adquirem uma segunda língua mais lentamente, porém, a longo prazo, atingem um nível de proficiência maior do que os adultos e crianças mais velhas. (PIRES, 2001, p.47)

Essa maior facilidade das crianças em relação à aquisição de uma LE se dá pelo fato de que, segundo alguns estudos, até os seis anos de idade elas aprendem a LE de uma forma muito similar à LM, formulando hipóteses sobre o sistema linguístico e reconstruindo as regras baseadas no que escutam (PIRES, 2001).

Para Motter (2007), um fator que influencia positivamente o processo de aquisição de LE por crianças diz respeito à curiosidade, pois é da natureza da criança ter um alto grau de curiosidade pelo desconhecido e sintonia com o ambiente a sua volta. Isso possibilita a interação e identificação com a cultura do outro, que é de grande importância neste processo. Além disso, a criança não tem medo de se arriscar, para ela errar não é um problema, fator que muitas vezes prejudica os adultos.

Como vimos anteriormente, portanto, os processos de aquisição de LM e LE ocorrem de forma distinta. A LM é adquirida inconscientemente e através da intuição. Em contrapartida, a aquisição de uma LE consiste em um processo sistemático, de construção criativa e orientado por princípios e regras (BARALO, 1996).

De acordo com Navarro Romero (2009), ao observar como ocorre o processo de aprendizagem da LM, considerando que ela se desenvolve em um ambiente natural, e da LE, desenvolvida em um ambiente formal como a sala de aula, é possível encontrar características semelhantes entre as duas, porém as estratégias utilizadas para a aprendizagem LE, se aplicadas considerando a forma de aquisição da LM, não terão o mesmo resultado, pois o ambiente e as condições de aprendizagem são diferentes. Deste modo, ao pensar em estratégias para o ensino de uma LE, tanto para adultos como crianças, é necessário considerar não só as semelhanças existentes entre os processos de aquisição de LM e LE, mas principalmente as diferenças, que se dão através do ambiente, das condições de aprendizagem, entre outros.

Além das diferenças existentes entre os processos de aquisição de LM e LE, é essencial destacar que a aquisição da LE também será diferente para crianças e adultos. Para cada etapa da vida surgirão vantagens e desvantagens na aprendizagem da LE. Se por um lado uma pessoa na idade adulta já é social e cognitivamente desenvolvida, possui referências que auxiliam na aprendizagem da língua, a criança está no melhor momento para aprender e desenvolver tanto a LM quanto a LE, pois aprende de maneira inconsciente e natural, e tem maior chance de desenvolver a competência da LE a longo prazo (NAVARRO ROMERO, 2009).

Após esta breve revisão a respeito da aquisição de LM e LE, no próximo capítulo abordaremos o processo de desenvolvimento da criança.

2.5 DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Por termos como protagonista deste trabalho a criança, consideramos de suma importância apresentar um capítulo que tenha como tema seu processo de desenvolvimento. Para isso, trazemos algumas considerações sobre este processo a partir da perspectiva de Jean William Fritz Piaget.

Para tentar explicar o desenvolvimento do conhecimento, Piaget (1972) traz a ideia de operação. Neste sentido, o conhecimento não é uma cópia da realidade, conhecer um objeto requer agir sobre ele, modificá-lo, transformá-lo, assim como compreender essa transformação. Uma operação é, portanto, uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento. As estruturas operacionais são consideradas por Piaget a base do conhecimento. Assim, o autor explica o desenvolvimento mental da criança a partir de quatro estágios:

- sensório-motor: dura, aproximadamente, até os primeiros 18 meses da criança. Neste estágio a criança desenvolve o conhecimento prático. O autor dá como exemplo a construção do esquema do objeto permanente. Isso significa que nos primeiros meses de vida do bebê, quando um objeto some de seu campo perceptivo, ele deixa de existir. Mais tarde, ele tentará achá-lo, e encontrará o objeto por sua localização espacial. Junto à construção do objeto permanente, surge a construção do espaço prático;
- pré-operatório: a criança entra neste estágio por volta dos 4 anos, permanecendo até os 7 anos, aproximadamente. Representa o início da

linguagem, da função simbólica e do pensamento ou representação. A criança usa mais da intuição do que do raciocínio lógico para fornecer explicações. Como exemplo, se colocarmos a mesma quantidade de um líquido em dois copos de formatos diferentes, a criança pensará que um copo contém mais líquido do que o outro. Este estágio corresponde à faixa etária das crianças em idade pré-escolar, foco deste trabalho;

- operatório concreto: a criança entra por volta dos 7 anos, permanecendo até os 11 anos, aproximadamente. Neste estágio, a criança começa a desenvolver as primeiras operações, como operações de classes, relações e números a partir de objetos concretos. Abstrações ainda são um obstáculo neste estágio;
- operatório formal: a criança entra por volta dos 11 anos, permanecendo até os 15 anos, aproximadamente. Neste estágio, a criança desenvolve operações não só com objetos, mas também a partir de hipóteses. Ela atinge estruturas mais complexas, pois já é capaz de fazer abstrações.

A tabela⁶ abaixo exemplifica os estágios:

ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DE PIAGET			
Sensório-motor	Pré-operatório	Operatório Concreto	Operatório Formal
0-18 meses	4-7 anos	7-11 anos	11-15 anos
Desenvolvimento do conhecimento prático	Início da linguagem, função simbólica e do pensamento e/ou representação Uso da intuição	Desenvolvimento das primeiras operações	Desenvolvimento de operações a partir de hipóteses. Capacidade de fazer abstrações

Após apresentar os estágios de desenvolvimento, Piaget tenta explicar como ocorre o desenvolvimento de um estágio a outro através de quatro fatores que considera principais nesse processo:

- maturação: relacionada ao amadurecimento das estruturas. Desempenha um papel fundamental no desenvolvimento durante todo o processo de desenvolvimento da criança, porém este fator, se não associado a outros, é insuficiente. O autor argumenta que a maturação não explica tudo porque, além

⁶ Tabela elaborada pela autora.

de se saber muito pouco a seu respeito, a idade média na qual esse estágio aparece varia muito de acordo com cada sociedade.

- experiência: fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas, mas assim como a maturação, não explica tudo. Piaget diferencia a experiência em dois tipos: experiência física e experiência lógico-matemática. A experiência física diz respeito à construção de conhecimento sobre objetos através da abstração. Na experiência lógico-matemática, o conhecimento não é construído a partir dos objetos, e sim por meio de ações realizadas sobre os objetos.
- transmissão social: fator fundamental, mas insuficiente, pois a criança só pode receber uma informação através da linguagem, por exemplo, se já tiver uma estrutura que a torne capaz de assimilar essa informação, ou seja, a transmissão depende da capacidade desenvolvida pela criança.
- equilíbrio: existem duas razões que justificam este fator. A primeira surge pela necessidade de equilibrar os outros três fatores apresentados. A segunda razão é explicada a partir do ato de conhecer do sujeito. Assim, através desse ato, o sujeito será confrontado por uma perturbação externa a qual reagirá para compensar, resultando no equilíbrio. Este processo de equilíbrio ocorre a partir dos processos de assimilação e acomodação que se dá entre sujeito e objeto de conhecimento. A assimilação, portanto, corresponde à ação do sujeito sobre o objeto, enquanto a acomodação diz respeito à ação do objeto sobre o sujeito.

As contribuições de Piaget são de suma importância na área da educação. Compreender os estágios de desenvolvimento da criança permite ao professor identificar a etapa em que a criança está inserida para, assim, criar um planejamento adequado de acordo com a sua capacidade de aprendizagem. Deste modo, possibilita um maior envolvimento da criança e, conseqüentemente, melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Além de sua teoria relacionada às etapas de desenvolvimento, Piaget também traz outras ideias relevantes para a educação, apresentadas por Rodrigues (2015):

No que diz respeito à educação infantil, cabe ressaltar a ideia de que as crianças têm de agir. O autor argumenta que as crianças, por natureza, são muito ativas, e mantê-las presas em um ambiente vai contra a natureza delas. Portanto, é

importante criar atividades nas quais haja movimento e interação entre as crianças, pois isso estimula o aprendizado.

Em relação ao clima em sala de aula, para Piaget deve ser de liberdade e espontaneidade. Isso não significa deixar os alunos livres, e sim proporcionar atividades que estimulem o interesse e participação dos alunos.

Por fim, o autor destaca a interação social como fator essencial para o desenvolvimento intelectual, pois as crianças têm a necessidade de interagir com outras crianças para aprender.

Deste modo, consideramos que as ideias de Piaget apresentadas, assim como seus pressupostos teóricos em relação ao desenvolvimento da criança, são essenciais para este trabalho, pois o uso de histórias infantis para ensinar uma LE permite que tais ideias sejam aplicadas nas aulas de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo.

3 O USO DE HISTÓRIAS INFANTIS PARA O ENSINO DO LÉXICO DO ESPANHOL PARA CRIANÇAS NA ETAPA PRÉ-ESCOLAR

A escolha do tema e da abordagem desta pesquisa justificam-se por perceber como pode ser importante colocar crianças em contato com uma LE desde cedo, por se tratar de clássicos, considerando que são de amplo conhecimento das crianças, e por acreditar que as histórias infantis facilitam o caminho da aprendizagem por permitir às crianças aprender através de um universo que estimule o interesse e a criatividade. Além disso, pensando na criança como protagonista deste trabalho, Scaffaro (2010) argumenta que ela tem um baixo índice de atenção, necessitando de atividades que reforcem seu interesse, e as histórias proporcionam isso.

No tocante ao ensino do léxico, levando em consideração que este estudo trata de crianças ainda não-letradas, “[...]o vocabulário é o foco principal a ser explorado durante a aprendizagem de LE por crianças pequenas, já que a palavra é uma unidade previamente reconhecida pela criança desde a LM.[...]” (SCAFFARO, 2010, p. 62). A autora afirma ainda, citando Cameron (2002), que aprender o vocabulário serve como ponto de partida para poder usar a gramática posteriormente.

Scaffaro (2010, p.71-72) expõe em seu trabalho os fatores responsáveis pela capacidade de aprender uma palavra em LE a partir dos estudos de Brewster *et al.* (2002). Ela cita como fatores: a facilidade de demonstrar o significado de uma palavra;

a semelhança com a LM; que palavras mais curtas são mais fáceis de aprender; a regularidade na forma de uma palavra; se um ou dois componentes da palavra já são conhecidos separadamente; se a palavra é relevante para o uso imediato da criança; e se são de relevância para seu interesse.

Em relação ao significado das palavras, autora traz algumas técnicas para uso dos professores a partir de Nation (1990), baseadas no uso de: objetos, gravuras, gestos, performances, fotografias, desenhos no quadro, gravuras de livros, explicações verbais, definições analíticas, contextualização e tradução das palavras. Tais fatores e técnicas, juntos, servem como referência para a criação das atividades baseadas nas histórias infantis.

Por fim, falando das histórias infantis como recurso de ensino de LE para crianças, Scaffaro (2010, p.73-74) expõe algumas razões para seu uso pelos professores:

- as histórias motivam, desafiam a criança, são divertidas e podem ajudar a desenvolver atitudes positivas, assim como o gosto pela leitura;
- o ato de ouvir histórias em sala de aula é uma experiência social, pois permite o compartilhamento de risadas, tristezas, alegrias e antecipação de acontecimentos que ajudam no desenvolvimento social e emocional da criança;
- o ato de ouvir histórias permite ao professor ensinar ou revisar vocabulário e estruturas de modo a enriquecer a linguagem da criança;
- o ato de ouvir histórias ajuda na atenção da criança em relação ao ritmo, entonação e pronúncia da língua-alvo;
- os livros de histórias desenvolvem estratégias de aprendizagem como previsão, adivinhação do significado e hipotetização.

Para que o recurso de contar histórias seja bem sucedido em sala de aula, a autora ainda cita algumas estratégias para aplicar com as crianças. Entre elas, cabe ressaltar a importância de respeitar o tempo da criança, ou seja, como elas têm um tempo mais curto de concentração do que um adulto, a contação de histórias deve começar através de histórias mais curtas e ir aumentando o grau de dificuldade à medida que a criança consiga acompanhar. Além disso, é importante estar atento ao ambiente no qual a atividade será realizada. Posicionar as crianças sentadas no chão ao redor do professor possibilita que todos vejam as ilustrações e acompanhem os

gestos, mímicas, expressões faciais do professor. É importante, também, encorajar as crianças a participar deste momento ativamente, repetindo as palavras, frases, respondendo perguntas relacionadas à história, etc.

Expostas algumas considerações a respeito do ensino do léxico de LE através de histórias infantis, assim como as razões para utilização deste recurso nas aulas de espanhol, no próximo capítulo apresentaremos as propostas de atividades que inspiraram este trabalho.

4 PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Este capítulo apresenta propostas de atividades de espanhol como LE para desenvolver o léxico de crianças em idade pré-escolar (entre 4 e 6 anos). As propostas foram criadas a partir das histórias infantis “*Alicia en el país de las maravillas*, *Blancanieves y los siete enanitos*, *Caperucita Roja*, *La Cenicienta* e *Mogli*.” As histórias fazem parte da coleção Clássicos Bilíngue e foram publicadas nas línguas portuguesa e espanhola, pela editora Claranto.

Orientações	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades foram planejadas para serem desenvolvidas com um tempo de duração de aproximadamente 20 minutos, tempo médio que as crianças conseguem se manter concentradas nessa faixa etária; - A contação das histórias deve ser feita em língua espanhola; - Utilizar recursos como mímica, sons, imagens; - O uso da repetição é fundamental nas atividades, pois este recurso facilita na aprendizagem do léxico. 	
História	Objetivo	Atividade
Alicia en el país de las maravillas	Trabalhar os objetos	Jogo da memória
Blancanieves y los siete enanitos	Trabalhar as cores	Identificar objetos, desenhos para colorir

Caperucita Roja	Trabalhar as partes do corpo	Música e movimento
La Cenicienta	Trabalhar os membros da família	Desenho
Mogli	Trabalhar os animais	Jogo do bingo

PROPOSTA 1 – ALICIA EN EL PAÍS DE LAS MARAVILLAS

OBJETIVO: Conhecer os objetos presentes na história em língua espanhola.

Primeiro momento: conhecimento prévio da história.

Fazer uma rodinha com os alunos e perguntar se eles já conhecem a história da Alice.

Reconstruir alguns elementos da história a partir do conhecimento prévio dos alunos.

Segundo momento: contação da história.

Contar a história em espanhol mostrando imagens, usando mímica e sons. Enfatizar os objetos presentes na história mostrando as imagens de cada um e pedindo que os alunos repitam as palavras em espanhol.

Terceiro momento: compreensão da história.

Perguntar aos alunos que informações novas eles conseguiram obter a partir da história, garantindo que cada criança tenha seu espaço de fala. A partir das informações dadas pelos alunos, retomar alguns aspectos importantes da história.

Quarto momento: jogo da memória.

Confecção de cartas (anexo 1) pelo professor com os objetos trabalhados em aula. Com os alunos sentados em um círculo, mostrar as cartas, uma por vez, pronunciando os nomes dos objetos e pedindo que os alunos repitam juntos em voz alta. Depois, virá-las de cabeça para baixo, uma sobre a outra, colocá-las sobre uma mesa no centro da roda e iniciar o jogo. Uma das crianças será chamada para o centro do círculo e deverá virar uma das cartas. Após identificá-la, ele deve pronunciar o objeto em espanhol e mostrá-lo aos colegas. Caso não saiba a resposta correta, a professora pedirá auxílio aos outros colegas para descobrir como se pronuncia a palavra. Após

esse momento, outra criança da roda será chamada ao círculo para dar continuidade ao jogo.

PROPOSTA 2 – BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS

OBJETIVO: reconhecer as cores em língua espanhola

Primeiro momento: conhecimento prévio da história

Questionar os alunos a respeito do que sabem da história da Branca de neve. Reconstruir alguns elementos da história a partir do conhecimento prévio dos alunos. Mostrar a eles que esta história também é contada em outros países de língua espanhola com o título de *Blancanieves y los siete enanitos*.

Segundo momento: contação da história

Organizar os alunos em uma roda e contar a história em espanhol pausadamente utilizando recursos como sons e mímica. Enfatizar as cores que aparecem na história através das ilustrações presentes no livro e pedir que os alunos repitam juntos em voz alta.

Terceiro momento: compreensão da história

Perguntar aos alunos que informações novas eles conseguiram obter a partir da história, garantindo que cada criança tenha seu espaço de fala. A partir das informações dadas pelos alunos, retomar alguns aspectos importantes da história.

Quarto momento: trabalhando as cores

Perguntar aos alunos quais cores eles aprenderam na história. A medida que eles vão falando, pedir para que repitam todos juntos em espanhol. A cada cor ensinada, trazer referências presentes na realidade deles como, por exemplo, mostrar às crianças que o “amarillo” é a cor do sol.

Entregar aos alunos uma folha com o desenho da branca de neve e dos sete anões (anexo 2) em preto e branco.

Pronunciar ao grupo uma das cores aprendidas em espanhol e pedir que os alunos identifiquem objetos na sala de aula com essa cor. Depois de identificá-la, os alunos

devem pintar um dos desenhos com a cor aprendida. Repetir a atividade até completar as cores e pintar todos os desenhos.

PROPOSTA 3 – CAPERUCITA ROJA

OBJETIVO: aprender as partes do corpo em língua espanhola.

Primeiro momento: conhecimento prévio da história

Perguntar aos alunos sobre o que sabem da história da chapeuzinho vermelho. Reconstruir alguns elementos da história a partir do conhecimento prévio dos alunos. Mostrar a eles que esta história também é contada em países de língua espanhola com o título de *Caperucita Roja*.

Segundo momento: contação da história

Organizar os alunos em uma roda e contar a história em espanhol pausadamente utilizando recursos como sons e mímica. Enfatizar as partes do corpo que aparecem na história através das ilustrações presentes no livro e pedir que os alunos repitam juntos em voz alta.

Terceiro momento: compreensão da história

Perguntar aos alunos que informações novas eles conseguiram obter a partir da história, garantindo que cada criança tenha seu espaço de fala. A partir das informações dadas pelos alunos, retomar alguns aspectos importantes da história.

Quarto momento: música

Retomar as partes do corpo aprendidas em espanhol a partir do que os alunos se lembram, ensinando novas palavras.

Pedir que os alunos fiquem em pé, um ao lado do outro, posicionados de frente para a professora. Ensinar a eles a música *Cabeza, hombros, rodillas y pies*:

Cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas y pies

Cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas y pies

Ojos, orejas, boca y nariz,

Cabeza, hombros, rodillas, pies, rodillas y pies

Após repetir a letra da música com os alunos algumas vezes, cantá-la apontando para as partes do corpo mencionadas.

PROPOSTA 4 – LA CENICIENTA

OBJETIVO: reconhecer os membros da família em língua espanhola.

Primeiro momento: conhecimento prévio da história

Perguntar aos alunos o que conhecem da história da Cinderela, reconstruindo alguns elementos a partir do conhecimento prévio dos alunos. Mostrar a eles que esta história também é contada em países de língua espanhola com o título de *La Cenicienta*.

Segundo momento: contação da história.

Organizar os alunos em uma roda e contar a história em espanhol pausadamente, utilizando recursos como sons, mímica e as ilustrações do livro. Enfatizar os membros da família que aparecem na história através, pedindo que os alunos repitam juntos em voz alta.

Terceiro momento: compreensão da história

Perguntar aos alunos que informações novas eles conseguiram obter a partir da história, garantindo que cada criança tenha seu espaço de fala. A partir das informações dadas pelos alunos, retomar alguns aspectos importantes da história.

Quarto momento: reconhecendo as famílias

Explicar aos alunos que, assim como na história da *Cenicienta*, as famílias são constituídas de diversas formas. Mostrar alguns exemplos de família, sempre enfatizando a pronúncia em espanhol e pedindo que os alunos repitam.

Entregar uma folha em branco a cada aluno para que façam um desenho de suas famílias. Após este momento, organizar os alunos sentados em um círculo e pedir que cada um mostre seu trabalho e explique quem são as pessoas desenhadas nele, pronunciando as palavras aprendidas em espanhol com auxílio da professora e dos outros colegas.

PROPOSTA 5 - MOGLI

OBJETIVO: reconhecer os animais em língua espanhola

Primeiro momento: conhecimento prévio da história

Perguntar aos alunos o que conhecem da história do Mogli, reconstruindo alguns elementos a partir do conhecimento prévio dos alunos.

Segundo momento: contação da história

Organizar os alunos em uma roda e contar a história em espanhol pausadamente, utilizando recursos como sons, mímica e as ilustrações do livro. Enfatizar os animais que aparecem na história, pedindo que os alunos repitam juntos em voz alta.

Terceiro momento: compreensão da história

Perguntar aos alunos que informações novas eles conseguiram obter a partir da história, garantindo que cada criança tenha seu espaço de fala. A partir das informações dadas pelos alunos, retomar alguns aspectos importantes da história.

Quarto momento: jogo do bingo

Confecção de cartões (anexo 3) pelo professor com as imagens dos animais da história, assim como de outros animais mais próximos do convívio dos alunos. Após finalizados os cartões, confeccionar as cartelas de bingo. Antes de iniciar o jogo, juntar os alunos em pequenos grupos e entregar uma cartela e grãos de feijão por grupo. Pegar os cartões dos animais e mostrar aos alunos, um por vez, ensinando seu nome em espanhol e pedindo que todos repitam juntos. Depois de mostrar todas as cartas, colocá-las em um saco e explicar aos alunos as regras do jogo. A cada carta que for tirada do saco, a professora deve mostrar aos alunos, dizer o nome do animal em espanhol, pedir que os alunos repitam, e os que tiverem o animal na cartela devem marcá-lo com um feijão. O primeiro grupo que completar a cartela, vence.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou demonstrar como as histórias infantis podem servir como instrumento de ensino de língua estrangeira para crianças, neste caso o espanhol, além de servir como uma ferramenta de auxílio para professores inseridos contexto da educação infantil. Pela escolha de elaborar atividades para a faixa etária da pré-escola, na qual os alunos ainda não são letrados, nosso trabalho teve como foco o ensino do léxico.

Para dar embasamento ao nosso trabalho, percorremos as definições dos conceitos de Léxico, CC, CL e as teorias de Aquisição de Linguagem e de desenvolvimento da criança, os quais julgamos de extrema relevância para esta pesquisa. Cabe ressaltar a definição de Léxico que nos orientou neste trabalho, a qual corresponde a um recorte da língua que um indivíduo tem acesso, ou seja, as palavras disponíveis que possibilitam que uma pessoa se expresse oralmente ou através da escrita e que representa o patrimônio cultural e social de uma comunidade.

No que diz respeito ao uso das histórias como recurso de ensino de LE, entendemos que elas podem ser valiosas para o professor se usadas de forma adequada. Entre suas principais características, ressaltamos que elas são divertidas e motivadoras, prendendo a atenção do aluno por mais tempo, considerando que nessa faixa etária a criança tem um tempo muito curto de concentração. Além disso, elas são desafiadoras e permitem ensinar e revisar o léxico de um modo divertido, onde a participação dos alunos é essencial.

Nas propostas de atividades que apresentamos no capítulo final, buscamos adicionar música e confeccionar jogos, pois consideramos que esses recursos são essenciais na educação infantil, a criança precisa de movimento. Além disso, em todas as atividades reservamos um momento para que cada criança tivesse seu espaço de voz, pois é importante que elas se expressem, principalmente por se tratar de aulas de língua estrangeira.

As atividades aqui propostas não foram aplicadas e avaliadas. Deixaremos para um trabalho posterior. Esperamos, entretanto, que este trabalho possa contribuir de maneira positiva na prática de outros professores de LE utilizando as atividades sugeridas em suas salas de aulas, adaptando-as, e difundindo o ensino de espanhol na educação infantil.

REFERÊNCIAS

BARALO, Marta. **La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras**. REALE, Madrid, Nº 5, p. 9-42, 1996.

_____. ¿Cómo se adquiere una lengua extranjera? In: BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999. Cap. n. 4. pág. 55-70.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000, pág. 215-229.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Léxico e vocabulário fundamental**. Alfa, São Paulo, Vol 40, p. 27-46, 1996.

_____. **Dimensões da palavra**. Filologia e Lingüística Portuguesa, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998.

BINON, Jean; VERLINDE, Serge. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: Educat, 2000, pág.119-167.

CARBONELL, Ana M., MARQUES, Cristina. **Clássicos Bilíngue**. Editora Claranto. 1995.

HYMES, Dell Hathaway. **Acerca de la competencia comunicativa**. Forma y Función, Santafé de Bogotá, Vol 9, p. 13-37, 1996. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Traducción del original en Pride and Holmes (eds.) (1972), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin (págs. 269-293).

Leffa, Vilson J. **As palavras a sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2000. 255 p.

MATA, Teresa Cervera. **El léxico y la enseñanza de la lengua: innovación y propuestas didácticas a partir del análisis de un método de enseñanza de español.** Enunciación, Bogotá, Colombia, Vol. 17, nº. 2, p. 139-154, jul/diez 2012.

MOTTER, Rose Maria Belim. **Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na infância.** Revista de Educação, Vol. 2, nº 3, p. 79-87, jan./jun. 2007.

NARIÑO, Mónica Rodríguez. **O léxico no material didático de espanhol como língua estrangeira: análise e proposta de atividades complementares.** Porto Alegre: UFRGS, 2017. 200 f. (Tese de Doutorado).

NAVARRO ROMERO, Betsabé. **Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta.** Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología. Vol. 2, p. 115-128, 2010.

PÉREZ, Hugo César Pérez y; SIRVENT, María Luisa Trejo. **La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas.** Atenas, Matanzas, Cuba, vol. 3, n. 19, p. 84-93, 2012. Disponible em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478048955007>> Acesso em 29 de maio de 2018.

PIAGET, Jean William Fritz. **Desenvolvimento e aprendizagem.** 1972. Trad. de Paulo Francisco Slomp, do original incluído no livro de: LAVATTELLY, C. S., STENDLER, F. Reading in child behavior and development. New York: Hartcourt Brace Janovich.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. 131 f. Dissertação de Mestrado. Disponible em: <<http://hdl.handle.net/10183/3272>> Acesso em 02 de junho de 2018.

PULIDO, Arturo. **Propuesta de estrategia didáctica desarrolladora, para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en alumnos de 6 grado de la escuela primaria en Pinar del**

Río. Pinar del Rio: Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive, 2005. 260 f. Tesis Doctoral.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS: aprendizagem, ensino, avaliação. Conselho da Europa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf> Acesso em 29 de maio de 2018.

REY-DEBOVE, J. **Léxico e dicionário**. Trad. de Clóvis Barleta de Moraes. Alfa, São Paulo, 28 (supl.): 45-69, 1984. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/3678/3444>>. Acesso em: 20/05/2018.

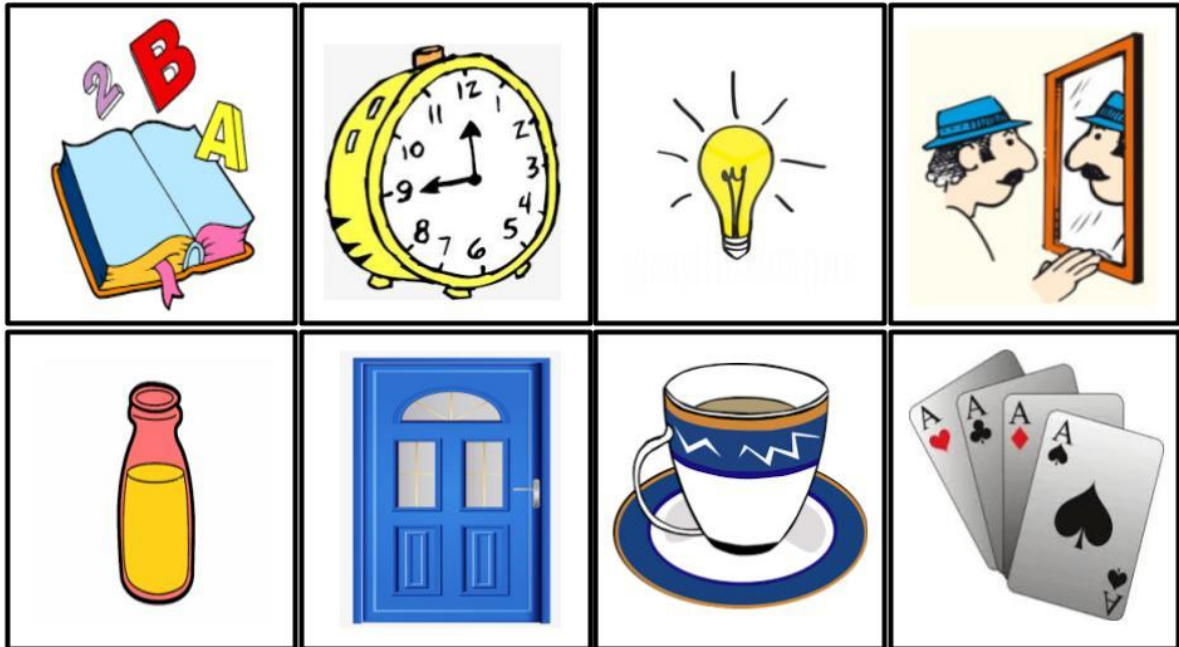
SCAFFARO, Andréa Peixoto. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da. **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. pág. 61-92.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. Campinas: UNICAMP, 1995. 345 f. Tese de doutorado.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. **Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?)**. SOLETRAS, São Gonçalo: UERJ, ano IV, nº 8, jul./dez., 2004.

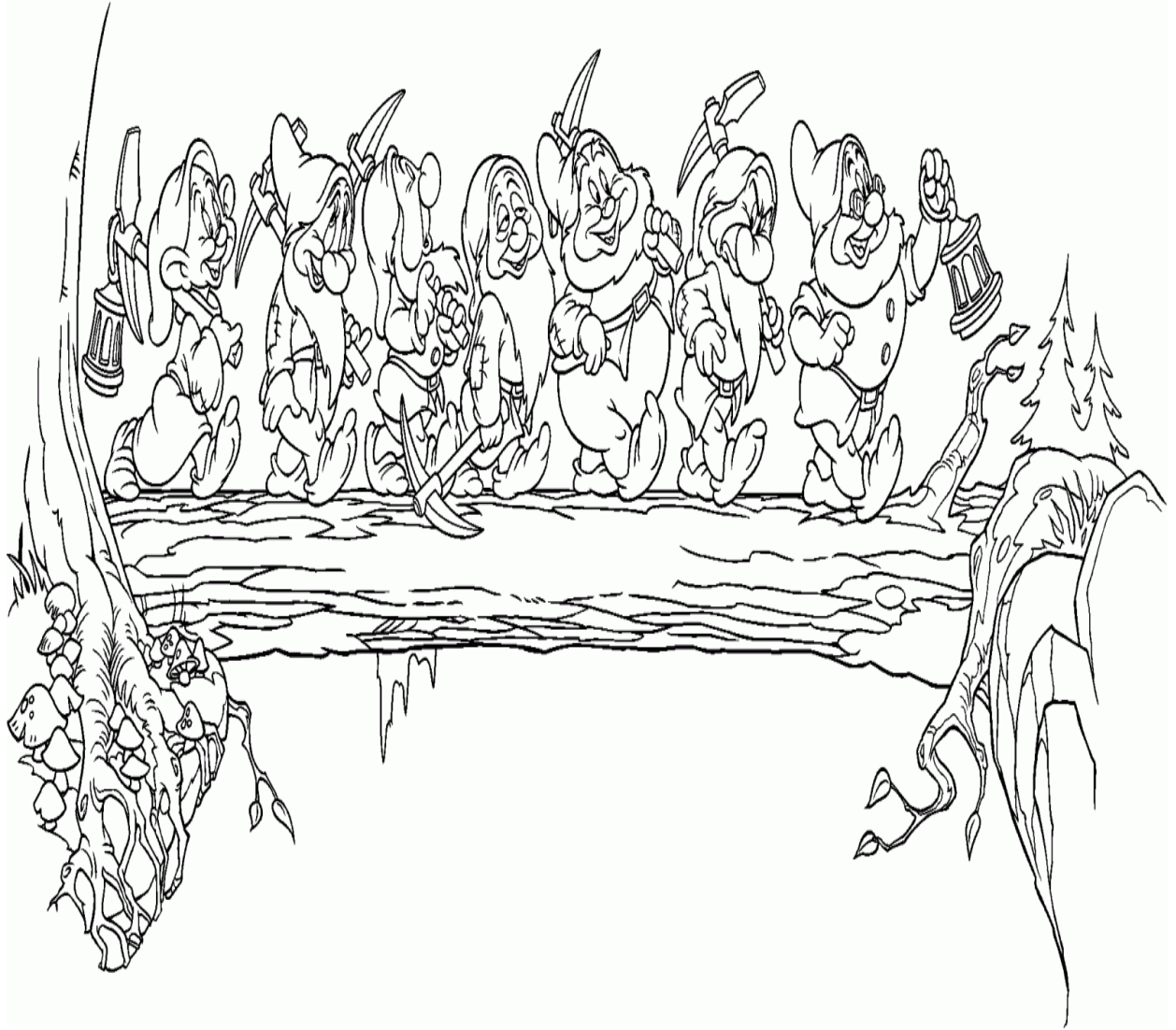
ANEXOS

ANEXO 1. Jogo da memória:



ANEXO 2: BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS PARA COLORIR





ANEXO 3. CARTELAS DE BINGO:



PANTERA



LOBO



OSO



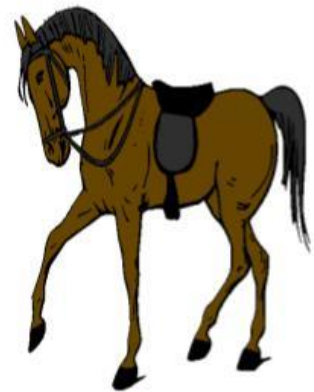
MONO



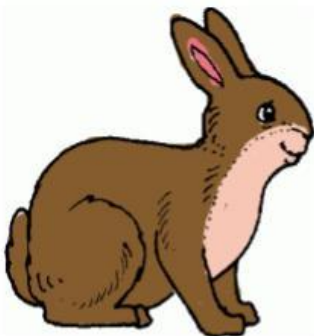
GALLINA



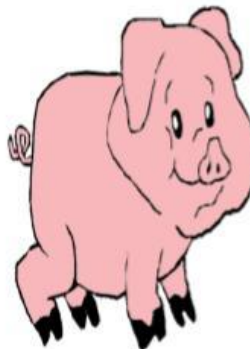
CABALLO



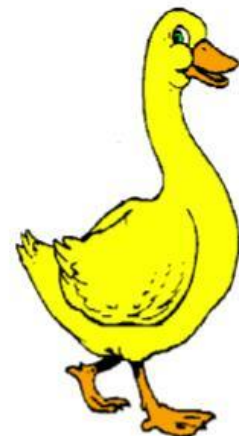
CONEJO



CERDO



PATO



LOBO



TIGRE



OSO



MONO



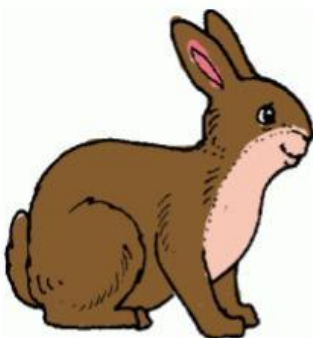
PERRO



GATO



CONEJO



VACA



OVEJA



LOBO



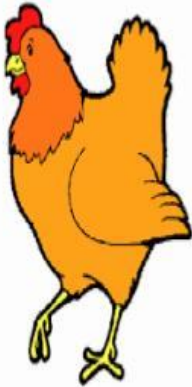
PERRO



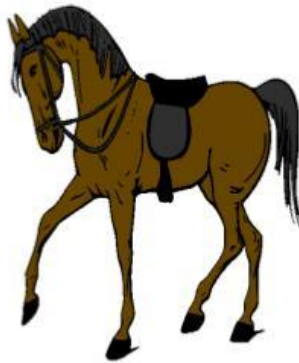
GATO



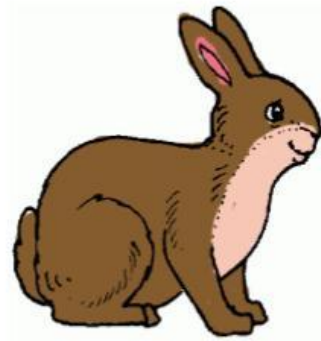
GALLINA



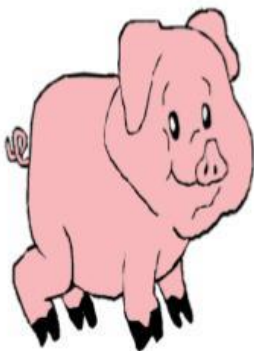
CABALLO



CONEJO



CERDO



VACA



OVEJA



PANTERA



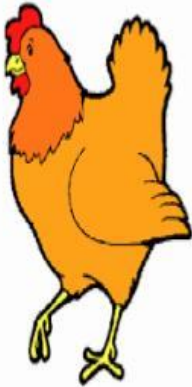
OSO



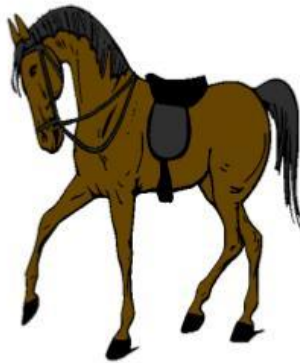
MONO



GALLINA



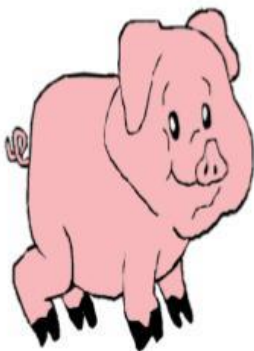
CABALLO



GATO



CERDO



VACA



OVEJA

