



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

**HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO
DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

Londrina
2005

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

**HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO
DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina
2005

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T664h Tonelli, Juliana Reichert Assunção.
Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças / Juliana Reichert Assunção Tonelli. – Londrina, 2005.
270f. : il. + anexos no final da obra.

Orientadora : Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2005.
Bibliografia: f. 263-270.

1.Língua inglesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Histórias infanto-juvenis – Teses. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 802.0:37.02

JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI

**HISTÓRIAS INFANTIS NO ENSINO
DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação,
em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual
de Londrina, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Estudos da Linguagem.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez

Profa. Dra. Anna Rachel Machado

Londrina, _____ de _____ de 2005.

DEDICATÒRIA

*Ao verdadeiro mestre, Jesus Cristo, e ao meu
esposo Silvio... companheiros de todas as horas.*

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor Jesus, autor da minha vida, aquele que me dirigiu nos momentos mais solitários.

Aos meus pais, Jair e Maricley Assunção, pelos muitos livros de histórias presentes em minha infância e por terem me permitido aprender o que hoje sei.

Ao meu grande e único amor, Silvio Tonelli, quem me sustentou, incentivou e encorajou com palavras, atitudes e orações.

À minha “eterna” orientadora (“uma vez orientadora, orientadora para sempre”), Prof.^a Dr.^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão, pelos preciosos momentos de orientação, pelas indicações dos caminhos a serem seguidos e, mais do que tudo, por sua amizade.

Às professoras Doutoradas Telma Gimenez e Elvira Lopes do Nascimento pelas contribuições oferecidas na banca de qualificação desta pesquisa.

À Prof.^a Ms. Mariangela Garcia Lunardelli pela brilhante revisão dos textos e pelo terceiro olhar para esta pesquisa.

Ao Colégio Londrinense, na pessoa da Prof.^a Ieda Terra Alves Gomes, por me dar liberdade para desenvolver o meu trabalho.

À comunidade Nova Aliança, em especial aos meus líderes Hebert e Isabel Keller por guardarem a minha vida em oração.

Às amigas Prof.^a Regina César, Isabella Peçanha, Claudia Omotto e Fabiana Egger Eugenio pela amizade sincera e por caminharem comigo neste tempo.

Àqueles a quem tive a honra de conhecer durante os dois anos de curso. Em especial à Claudia Cristina Ferreira pelo encorajamento e amizade.

Ao meu irmão Thiago José Assunção, por me mostrar que o ensino de línguas para crianças vale a pena.

Às minhas irmãs pela recontagem dos turnos de fala.

Aos meus alunos, fonte de inspiração e razão do meu trabalho, e a Maria Clara e Laura Beatriz que, sem saberem, nos ajudaram em nossos questionamentos da pesquisa.

A todos que acreditaram e, de alguma forma, contribuíram para meu trabalho...

Muito obrigada.

“... e o Espírito de Deus o encheu de habilidade, inteligência e conhecimento em todo artifício, e para elaborar desenhos e trabalhar em ouro, em prata, em bronze, para lapidação de pedras de engaste, para entalhe de madeira, para toda sorte de labores. Também lhe dispôs o coração para ENSINAR A OUTREM...”.

Êxodo 35:31-34

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

RESUMO

Entendemos o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (nesse caso, a língua inglesa) como um conhecimento construído a partir das interações sociais realizadas também no ambiente escolar. Especificamente no ensino de inglês para crianças de sete a nove anos, acreditamos que as relações sociais estabelecidas no ambiente escolar são fatores fundamentais neste processo. Por concordarmos com o conceito vygotskyano de que não há ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino, esta pesquisa aborda o ensino/aprendizagem de inglês como um evento sócio-histórico e que, por isso, deve considerar a experiência prévia dos alunos e contemplar a necessidade do público infantil por algo que lhe seja significativo. Deste modo, propomos que a língua inglesa seja ensinada/aprendida por meio de histórias infantis (HIs), convencidos de que estas, por dependerem da linguagem e por contemplarem a necessidade infantil de imaginação e fantasia, podem ser usadas como um instrumento de ensino de inglês. Entretanto, faz-se necessário que o professor domine as características principais das histórias para crianças em língua inglesa, para que possa delas apropriar-se e utilizá-las como instrumento de ensino. Deste modo, apoiamo-nos na perspectiva interacionista sócio-discursiva, uma corrente da psicologia da linguagem, que propõe a análise de textos como forma de apropriação dos mesmos. Para que estas características sejam exploradas no ensino de inglês para crianças, nossa proposta é a de que se use o que denominamos *jogos de leitura*. Assim, esta pesquisa tem como objetivo identificar como as histórias infantis podem ser transpostas didaticamente de maneira a contribuir para o ensino da língua inglesa como LE a crianças. Outros objetivos mais específicos são: a) perceber se as atividades realizadas a partir da contação de história infantil encorajam e/ou possibilitam o ensino/aprendizagem da língua oportunizando formação de conceitos e construção de conhecimento no ambiente formal de ensino (sala de aula) de língua inglesa; b) verificar se a prática efetivamente realizada considerou as características do gênero textual história infantil como instrumento para o ensino de inglês a crianças; e c) identificar até que ponto a conduta da professora contribui ou não para a transposição didática do gênero HI. Os resultados mostram que os jogos de leitura desenvolvidos a partir do contexto das histórias exploradas em sala de aula (*The Very Busy Spider* e *The Grouchy Ladybug*) contribuem para o ensino/aprendizagem de inglês das crianças; a prática realizada considerou parcialmente as características do gênero textual HI e a conduta da professora influenciou de maneira positiva na transposição didática desse gênero. Reafirmamos, portanto, que o uso do gênero textual HI no ensino/aprendizagem de inglês para crianças é um instrumento importante para o sucesso desta atividade escolar.

Palavras-chave: língua inglesa; ensino/aprendizagem; histórias infantis.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

ABSTRACT

We understand the process of learning of a foreign language (in this case that, the English language) as a knowledge constructed from the social interactions also carried through in the pertaining to school environment. Specifically the education of English for seven children the nine years, we believe that the established social relations in the pertaining to school environment are basic factors in this process. For agreeing to the vygotsky's concept of that it does not have education without learning and learning without education, this research approaches the ensino/aprendizagem of English as an event partner-description and that, for this it must consider the previous experience of the pupils and contemplate the necessity of I publish it infantile for that it he is significant. In this way, we consider that the English language is ensinada/aprendida by means of children/stories (HIs), vain of whom these, for depending on the language and contemplating the infantile necessity of imagination and fancy can be used as an instrument of English education. However, one becomes necessary that the professor dominates the main characteristics of histories for children in English language, so that can of them be assumen and uses it as education instrument. In this way, in them we support in the interacionista perspective partner-discursiva, a chain of the psychology of the language, that consider the analysis of texts as form of appropriation of the same ones. So that these characteristics are explored in the education of English for children, our proposal is of that if it uses what we call reading games. Thus, this research has as objective to identify as infantile histories can didaticamente be transposed in way to contribute for the education of the English language as LE the children. Other more specific objectives are:) to perceive if the activities carried through from the conta of history infantile they encourage and/or they make possible the ensino/aprendizagem of the language oportunizando formation of concepts and construction of knowledge in the formal environment of education (classroom) of the English language; e b) to verify if the practical one effectively carried through considered the characteristics of the literal sort infantile history as instrument for the English education the children; e c) to identify until point the behavior of the teacher contributes or does not stop the didactic transposition of sort HI. The results had shown that to the developed games of reading from the context of histories explored in classroom (The Very Busy Spider and The Grouchy Ladybug) they contribute for the ensino/aprendizagem of English of the children; the practical one carried through partially considered the characteristics of literal sort HI e; the behavior of the teacher influenced in positive way in the didactic transposition it sort. We reaffirm, therefore that the use of literal sort HI in the ensino/aprendizagem of English for children, is an important instrument for the success of this pertaining to school activity.

Key-words: língua inglesa; ensino/aprendizagem; histórias infantis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Aula Diagnóstica – Total Geral de Turnos de Fala	157
Gráfico 2 - Aula Diagnóstica – Total de Turnos de Fala em Língua Inglesa	157
Gráfico 3 - Aula 2 – Total Geral de Turnos de Fala	159
Gráfico 4 - Aula 2 – Total de Turnos de Fala em Língua Inglesa	160
Gráfico 5 - Aula 3 – Total Geral de Turnos de Fala	161
Gráfico 6 - Aula 3 – Total de Turnos de Fala em Língua Inglesa	161
Gráfico 7 - Aula 4 – Total Geral de Turnos de Fala	162
Gráfico 8 - Aula 4 – Total de Turnos de Fala em Língua Inglesa	162
Gráfico 9 - Aula 5 – Total Geral de Turnos de Fala	163
Gráfico 10 - Aula 5 – Total de Turnos de Fala em Língua Inglesa	164
Gráfico 11 - Aula 6 – Total Geral de Turnos de Fala	164
Gráfico 12 - Aula 6 – Total de Turnos de Fala em Língua Inglesa	165
Gráfico 13 - Aula 7 – Total Geral de Turnos de Fala	166
Gráfico 14 - Aula 7 – Total de Turnos de Fala em Língua Inglesa	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Convenções para Transcrição	123
Tabela 2 - Planejamento Aula 2	129
Tabela 3 - Planejamento Aula 3	132
Tabela 4 - Planejamento Aula 4	134
Tabela 5 - Planejamento Aula 5	136
Tabela 6 - Planejamento Aula 6	138
Tabela 7 - Planejamento Aula 7	141
Tabela 8 - Problemas Solucionados e Conceitos Explorados nas Atividades Desenvolvidas	149
Tabela 9 - Solicitação da Professora Pelo Léxico em Inglês	176
Tabela 10 - Solicitação dos Alunos Pelo Léxico em Inglês	178
Tabela 11 - Contexto Físico e Social de Produção e Circulação das HIs	201
Tabela 12 - Análise da Coesão Nominal da HI <i>The Very Busy Spider</i>	221
Tabela 13 - Análise da Coesão Nominal da HI <i>The Grouchy Ladybug</i>	222
Tabela 14 - Análise da Coesão Verbal da HI <i>The Very Busy Spider</i>	225
Tabela 15 - Análise da Coesão Verbal da HI <i>The Grouchy Ladybug</i>	226
Tabela 16 - A Divisão da HI	244

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O QUE PODE SER CONSIDERADO HISTÓRIA INFANTIL?	22
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	32
3.1 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	32
3.1.1 Ensino de Inglês e a Perspectiva Sócio-Histórica	37
3.1.2 A Perspectiva Sócio-Interacionista e a Zona Proximal de Desenvolvimento Proximal.....	38
3.2 GÊNERO HISTÓRIAS INFANTIS E ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	40
3.3 IMPORTÂNCIA DO ENSINO CONTEXTUALIZADO E DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	47
3.4 A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DAS HIS NA VIDA DAS CRIANÇAS	49
3.4.1 A Ilustração na Literatura Infantil	53
3.4.2 Breve Histórico da Literatura Infantil	60
3.5 O AGIR DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE INTERPRETAÇÃO DA SITUAÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM	64
3.6 AS RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E A APREENSÃO DAS PALAVRAS ALHEIAS	75
4 HI COMO GÊNERO TEXTUAL	82
4.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS	82
4.2 CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DE GÊNERO	85
4.3 A ESCOLHA DO GÊNERO POR PARTE DA PROFESSORA	104
4.4 JOGOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL	105
5 METODOLOGIA DE PESQUISA	112
5.1 A PESQUISA-AÇÃO E A BUSCA PELO APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	112
5.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA	117
5.3 TRANSPONDO DIDATICAMENTE AS HISTÓRIAS INFANTIS	119

5.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	120
5.4.1 Transcrição dos Dados	122
5.5 A ESCOLHA DOS LIVROS	123
5.5.1 Conhecendo as Histórias	125
5.6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	128
5.6.1 Planejamento Aula 1 – Aula Diagnóstica	128
5.6.2 Planejamento Aula 2	128
5.6.3 Planejamento Aula 3	131
5.6.4 Planejamento Aula 4	133
5.6.5 Planejamento Aula 5	135
5.6.6 Planejamento Aula 6	138
5.6.7 Planejamento Aula 7	140
5.6.8 Aula 8: Grupo Focal	143
5.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS	144
5.7.1 O Grupo Focal Como um Instrumento de Coleta e Certificação dos Dados	146
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	148
6.1 FORMAÇÃO DE CONCEITOS E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS	148
6.1.1 O Grupo e a Solução de Problemas	149
6.1.2 A Participação Efetiva do Grupo	154
6.1.3 Transferência de Conhecimento Prévio	168
6.1.4 Construção de Conceitos	171
6.1.5 Construção do Léxico Específico	175
6.1.6 A Recuperação da Estrutura Narrativa	181
6.1.7 O Papel da Ilustração	183
6.1.8 A Relação da Personagem com suas Características	187
6.1.9 A Emergência de Valores Éticos	190
6.1.10 A Produção Discursiva da Verossimilhança	194
6.1.11 Conclusões Acerca da Formação de Conceitos e Construção de Conhecimentos: Respondendo ao Primeiro Questionamento	195
6.2 COERÊNCIA ENTRE GÊNERO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	199
6.2.1 Análises das HIs	200

6.2.1.1 Analisando os Contextos Físico e Social de Produção e Circulação das Histórias Infantis	200
6.2.1.2 Analisando o Folhado Textual	202
6.2.1.3 Mecanismos de Textualização	219
6.2.1.4 Os Mecanismos Enunciativos	231
6.2.1.5 As Escolhas Lexicais	236
6.2.2 O Confronto Entre as Aulas e as Características do Gênero	242
6.2.3 Conclusões Acerca de Transposição Didática	252
6.3 REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA FORMA DE AGIR	254
6.3.1 Resultados da Ação Docente nas Aulas de Inglês	255
6.3.2 Ressonâncias Dialógicas: A Apreensão da Palavra Alheia	267
6.3.3 Conclusões Acerca do Papel da Professora – Respondendo o Terceiro Questionamento	277
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	280
REFERÊNCIAS.....	287
ANEXOS	297
Anexo A – HI 1. The Very Busy Spider	298
Anexo B – HI 2. The Grouchy Ladybug	299
Anexo C – Solicitação de Autorização para Coleta de Dados	302
Anexo D – Solicitação de Autorização da Coordenação do E. Fundamental para Coleta de Dados	303
Anexo E – Autorização dos Pais dos Alunos	304
Anexo F – Atividade Realizada na Aula 6	305
Anexo G – Descrição das Reações Físicas dos Animais	307
Anexo H – Atividades de Produção Escrita	308
Anexo I – Transcrição Aula Diagnóstica 1	310
Anexo J – Transcrição Aula 2	314
Anexo K – Transcrição Aula 3	323
Anexo L – Transcrição Aula 4	329
Anexo M – Transcrição Aula 5	335
Anexo N – Transcrição Aula 6	341

Anexo O – Transcrição Aula 7	347
Anexo P – Transcrição Grupo Focal	350
Anexo Q – Contagem de Turnos	356

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, observa-se uma considerável expansão do ensino de inglês como língua estrangeira (doravante LE)¹ para crianças, o que, conseqüentemente, despertou o interesse de professores e pesquisadores (SILVA, 1997; FRANCESCHI, FARIA e PEDROSO, 2001; CAMERON, 2003; ERNST-SLAVIT e WEGNER, 1998; AMEKO, 2000; PEDERSEN, 1995; MALKINA, 1995; MIRANDA, 2003, ELLIS e BREWSTER, 1991, SCOTT e YTREBERG, 1990; entre outros) quanto às possíveis formas de se ensinar tal idioma. Ao sugerirem atividades que possam ser utilizadas no ensino de inglês para crianças, esses autores indicam músicas, dramatizações, jogos e brincadeiras, considerados atividades lúdicas².

Assim, com base em minha experiência enquanto professora de Inglês como LE para crianças, tinha preocupação com o que efetivamente elas aprendiam da língua em questão, como tal aprendizagem ocorria (de que modo os conteúdos estavam sendo trabalhados e os conhecimentos sistematizados) e, principalmente, de que maneira poderíamos desenvolver atividades que proporcionassem a aprendizagem da língua de uma forma contextualizada e significativa para o aluno.

Durante o planejamento de minhas aulas, buscava atividades que pudessem contribuir para o processo de aprendizagem da língua inglesa (a partir de

¹ Silva (1997) estabelece a diferença entre LE e segunda língua a partir do contexto de aprendizagem. De acordo com a autora, o contexto de aprendizagem de uma segunda língua é aquele em que a esta é usada na sala e está também disponível fora do ambiente escolar. Assim, a criança utiliza a língua que ela está aprendendo em suas atividades diárias inclusive para aprender outras matérias na escola. Por outro lado, o contexto de aprendizagem de LE é aquele em que os alunos não têm os contextos prontos para a comunicação fora da sala de aula. Ou seja, a LE não é usada como veículo de comunicação diária e não faz parte do cotidiano das crianças.

² Adotamos o conceito de lúdico, conforme definido por Dantas (1998, p.111) como “a junção de brincar (forma livre e individual) e jogar (conduta social que supõe regras) com efeito prazeroso e alegre”. Do ponto de vista da literatura infantil, nossa concepção está fundamentada em Perrotti (1999, p.77) ao acreditar que “as mensagens veiculadas pelo lúdico devem ser instigantes a ponto de desafiar o leitor, propondo-lhe problemas, cujas soluções dependem de sua habilidade criativa para dar respostas a situações novas”.

agora LI), mas também que pudessem tornar as aulas momentos felizes³ para os alunos, momentos em que eles tivessem a oportunidade de sonhar, imaginar, brincar e aprender.

Isto posto, a partir de leituras feitas no intuito de buscar o aprimoramento de minha prática pedagógica, deparei-me com alguns autores que defendiam a importância e a eficácia do uso de literatura no ensino da LI (LAZAR, 1998; STRODT-LOPEZ, 1996; MORGAN e RINVOLUCRI, 2002; COLLIE e STEPHEN, 1998, por exemplo) e especificamente histórias infantis no ensino de inglês como LE para crianças (ALMEIDA, ROCHA, PRADO, 2001; WRIGHT, 1995 e 1997; ELLIS e BREWSTER, 1991 e STOCKDALE, 2004).

Na busca por estudos anteriores que apresentassem, de alguma forma, o uso de histórias infantis em sala de aula, encontrei trabalhos que tratavam desta questão no campo do ensino da língua materna, no caso em questão a língua portuguesa, e no ensino da língua estrangeira, conforme detalhamos a seguir.

Alguns autores investigam as histórias infantis sob um olhar diferenciado, como é o caso de Ruiz (2004) que enfoca o funcionamento dos Marcadores Cinésicos (gestualidade) e Supra-Segmentais (prosódia) e o sentido que estes produzem nos ouvintes no momento da contação⁴ de histórias em Português. Assim, alguns dos aspectos tratados em seu trabalho referem-se às características da língua falada e à importância dos marcadores conversacionais nas narrativas literárias orais infantis, levando-a à comprovação de que tais mecanismos

³ Termo apoiado em Almeida (1995), que situa a tipologia dos jogos e toda atividade alegre e descontraída como possibilidade de permitir que o aluno se expresse, aja e interaja.

⁴ Utilizaremos o termo contação de histórias para a tradução do termo em inglês *storytelling*.⁴ Para Busatto (2003), a diferença entre ler e contar histórias pode ser compreendida da seguinte forma: o ato de contar uma história permeia-se o que está textualmente registrado com emoções, comentários adicionais tornando aquele momento mais envolvente.

influenciam significativamente para a boa aceitação e interação entre contador, enredo e platéia.

Por outro lado, estudos realizados no âmbito específico do ensino/aprendizagem de língua inglesa para crianças consideram que o uso das histórias infantis começa a tomar lugar de destaque na prática pedagógica de professores deste contexto. Os autores pesquisados (SILVA, 1997; FRANCESCHI, FARIA e PEDROSO, 2001; CAMERON, 2003; ERNST-SLAVIT e WEGNER, 1998; AMEKO, 2000; PEDERSEN, 1995; MALKINA, 1995; MIRANDA, 2003, ELLIS e BREWSTER, 1991, SCOTT e YTREBERG, 1990; entre outros), que buscam verificar o papel das histórias no contexto de ensino escolar, foram unânimes em afirmar que a grande parte da literatura disponível permeia o campo de sugestões práticas para os professores.

Silva (1997), por exemplo, afirma que, pelo fato de tais pesquisas serem ainda muito recentes e estarem mais apoiadas na prática do que na teoria, há a necessidade de se compreender o que ocorre com as crianças quando inseridas em um contexto de aprendizagem de língua estrangeira. Além disto, a autora ressalta o papel das histórias infantis como uma possível forma de contextualizar tal processo de aprendizagem em sala de aula, incluindo o fato de que aspectos como desenvolvimento de habilidades sociais das crianças, autoconfiança e independência sejam igualmente importantes durante toda a vida escolar e, assim, devem igualmente estar presentes no processo de aprendizagem de uma outra língua.

Silva (1997, p.3) também acredita que “os jogos ou brinquedos podem criar oportunidades de negociação de significados na sala de aula de LI. Isto

porque proporcionam situações onde as crianças precisam e querem se comunicar para ter garantida a sua participação.”

Assim, a pesquisadora procura verificar como ocorre o desenvolvimento da narrativa na língua materna com a aprendizagem de uma língua estrangeira, qual conhecimento é construído na interação do contar histórias em sala de LE e qual o papel dos participantes na construção desse novo conhecimento. Para tanto, a autora discute algumas teorias que embasam o desenvolvimento do discurso narrativo em língua materna e sua aprendizagem, aborda aspectos relacionados ao desenvolvimento do discurso narrativo da criança e o papel do outro nesse processo, utilizando a noção de gênero, vozes e ferramenta dentro da perspectiva bakhtiniana.

Silva (1997) utilizou seis histórias em inglês: duas do conhecimento dos alunos em LM, duas totalmente desconhecidas por eles e as outras duas restantes eram relativamente conhecidas em língua portuguesa. Tal opção foi justificada pelo fato de que os pressupostos teóricos sobre os quais a referida pesquisa estava apoiada defendiam a importância do domínio da LM para que ocorresse a aquisição de uma Língua Estrangeira.

Em relação a este aspecto - a influência da língua materna na aprendizagem da língua inglesa - salientamos que esta não foi uma preocupação que permeou nossa pesquisa, pois acreditamos que a forma como as histórias são exploradas e as atividades nelas fundamentadas sejam suficientes para que os alunos não somente as compreendam, mas também aprendam inglês, inclusive transferindo os conhecimentos adquiridos para outras situações e trazendo para a sala de aula de LI seus conhecimentos de mundo.

Trabalho de destaque também é o estudo desenvolvido por Miranda (2003) sobre os tipos de atitudes responsivas dos alunos na participação de atividades propostas e os tipos de turno e de sinais de final de turno da professora para dar voz aos alunos durante o contar histórias em sala de aula de língua inglesa. Este trabalho foi realizado com alunos de uma escola de Educação Infantil, na qual a referida autora atuava como professora de inglês.

A autora busca oferecer ao leitor a oportunidade de acompanhar a análise da participação dos sujeitos envolvidos nas aulas de inglês e, para isto, analisa os dados coletados com base no plano geral do texto (Bronckart, 2003) e do quadro participativo nos turnos de fala dos participantes da sala de aula (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Para cada seqüência temática do plano geral do texto, foram realizadas análises das atitudes responsivas dos alunos, da tipologia dos turnos e os tipos de sinais de final de turno utilizados para conceder o turno aos alunos nas aulas. Propõe-se, portanto, pesquisar a sua ação como professora e elaboradora dos planos de unidades para o ensino de inglês a crianças. Tendo como base teórica a perspectiva sócio-histórica desenvolvida fundamentalmente por Vygotsky e Bakhtin, são discutidos conceitos como mediação, brincadeira no aprendizado, zona proximal de desenvolvimento, dialogismo e análise da conversação.

Outros trabalhos encontrados no campo de ensino de língua inglesa para crianças não abordam diretamente o uso de histórias, mas buscam compreender como pode se dar ensino, já que, novamente, a teoria existente aponta para atividades práticas (Andrade, 1999; Ameko, 2000, por exemplo).

Pelo fato de trabalhar diretamente com o público infantil e pela necessidade de respaldo teórico e científico em minha atividade docente, senti a urgência de explorar este campo de estudo. Tal postura fundamenta-se na

importância que vejo de que o professor esteja incessantemente buscando aprimorar a sua prática docente a partir de outras experiências e igualmente contribuir com outros estudos. Além disto, acredito ser essencial que o trabalho de sala de aula esteja fundamentado em uma teoria pedagógica. Entendo sua importância para que o professor possa efetivamente se sentir sujeito de sua própria ação e, assim, ter mais segurança para agir de acordo com a teoria que lhe dá sustentação e confrontá-la com a prática⁵ e vice-versa.

Somados esses fatores e interessada pelo processo de ensino/aprendizagem do inglês como LE, passei a analisar e a refletir sobre minha prática de ensino e a buscar caminhos que pudessem contribuir para a compreensão e o aprimoramento de minha atividade pedagógica. Tal busca conduziu-me a leituras na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas para crianças e, como consequência, acesso a materiais que sugeriam o uso de histórias infantis como instrumento para o ensino desta língua, antes mesmo das leituras específicas viabilizadas pelo curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

Em função do objeto proposto – o uso de histórias infantis no ensino de LE - apresentamos, na seqüência, como a literatura disseminada caracteriza uma história infantil.

⁵ Conforme defende Gimenez (2003).

2 O QUE PODE SER CONSIDERADO HISTÓRIA INFANTIL⁶?

Geralmente, são enquadradas como histórias para crianças: contos de fada, fábulas e um terceiro “tipo” de narrativa destinada ao público infantil, as HIs. A nossa opção por caracterizarmos as histórias selecionadas para este estudo como sendo HIs, e não como Fábulas ou Conto de Fadas, decorre das características principais presentes nestes gêneros.

Caracterizam-se como conto de fadas as histórias infantis que tratam de aspectos mais profundos da vida do ser humano. Conforme explicitado por Bettelheim (1980), as figuras e situações dos contos de fadas personificam e ilustram conflitos internos, mas sempre sugerem sutilmente que esses podem ser solucionados. Para o autor, o conto de fadas é apresentado de um modo simples e caseiro, além de transmitir à criança uma mensagem de forma múltipla: uma luta contra as dificuldades inevitáveis da vida, algo intrínseco da existência humana, mas se a pessoa não se intimida e, ao contrário, se defronta de modo firme com as opressões inesperadas, dominará todos os obstáculos e, ao fim, terá êxito em suas questões. Gagliardi e Amaral (2001, p.7) caracterizam o conto de fadas como um conto que apresenta, em seu início, uma situação de tranquilidade, quebrada por uma perda, uma falta que vai desencadear o resto da história, e também como “a narrativa em que aparecem seres encantados e elementos mágicos pertencentes a um mundo imaginário, maravilhoso”.

Já as fábulas são caracterizadas por Fernandes (2001, p.17) como “uma história que geralmente apresenta uma cena, vivida por animais, plantas ou objetos que falam e agem como seres humanos e são contadas ou escritas para dar

⁶ Doravante HI.

um conselho, alertar sobre algo que pode acontecer na vida real, transmitir algum ensinamento, fazer uma crítica, etc.” Elas registram as experiências e o modo de vida dos povos. Outra característica fundamental nesse gênero textual é a presença de uma frase destacada, geralmente no final da história, conhecida como “moral da história” e, conforme observa Bettelheim (1980), a fábula sempre afirma explicitamente uma verdade moral; não há significado oculto, nada é deixado à imaginação do leitor ou do ouvinte.

Para Dohme (2003), as fábulas caracterizam-se por não se utilizarem de efeitos mágicos ou sobrenaturais e evidenciam comportamentos humanos e a justiça e a verdade geralmente triunfam. Trazem animais que falam e têm características humanas e os fatos que se desenrolam buscam identidades com relacionamento social e suas conclusões são uma mensagem explícita de ordem moral.

No entender da autora, as fábulas nem sempre agradam às crianças, pois “são muito secas, diretas, sem muita graça e detalhes. Para ser usada com crianças necessitam de adaptações que detalhem melhor os personagens e os fatos, potencialize a emoção, preparando para o ponto culminante e o desfecho” (DOHME, 2003, p.35).

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

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

A autora considera como elementos presentes nas histórias de fadas: fantasia, dons sobrenaturais, personagens e objetos enfeitiçados, fatos que conduzem ou solucionam as histórias a partir de magias. Nesse contexto, temos a presença das fadas, bruxas, duendes, príncipes e princesas que têm sua natureza humana misturadas a dons sobre-humanos ou são vítimas de ações mágicas.

Seguindo a linha de raciocínio da mesma autora, os mitos são caracterizados como narrativas de personagens com poderes divinos e realizam façanhas muito distantes do cotidiano tais como: viajar em carruagens de fogo, renascer das cinzas, viver no Olimpo. Em tais narrativas, “os acontecimentos se dão de maneira obscura, fragmentada ou dissimuladas em função das distorções das transmissões orais ocorridas ao longo do tempo” (DOHME, 2003, p.33).

Já as histórias de aventuras são classificadas como próximas ao real e, embora seus personagens não possuam poderes mágicos, contam com outras habilidades que lhes dão coragem, astúcia e inteligência.

São consideradas lendas os relatos de fatos reais, transformados pela imaginação de seus contadores, possuem uma ligação forte com o passado e são recontadas de pai para filho, dentro de uma determinada cultura.

Outra categoria de HI apontada são as histórias reais: histórias que relatam fatos que não necessariamente aconteceram, mas que são possíveis de acontecerem no cotidiano de cada um, das relações com os amiguinhos, de brincadeiras e aventuras possíveis de serem realizadas por elas. Neste sentido,

Bettelheim (1980) observa que as histórias estritamente realistas correm contra as expectativas internas das crianças, elas as escutam e provavelmente não extraem muito delas, não indo além do conteúdo óbvio.

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

Reconhecemos, em nosso *corpus* de análise, exemplares dessa definição, já que os mesmos abordam temas presentes na esfera do cotidiano (fome, mau-humor, etc.), porém o fazem lançando mão do imaginário. Ainda que estejam em uma língua que os alunos estão começando a aprender, percebemos a preocupação do autor dessas histórias, em utilizar frases curtas e objetivas, buscando auxiliar a criança na compreensão das mesmas.

Além disso, os eventos são abordados de maneira sucessiva: uma situação inicial, seguida por um ponto culminante e, então, o encerramento. Tais características são reforçadas por Bronckart (2003) como próprias de textos ou segmentos de textos em que predominam o discurso da ordem do narrar, conforme será explicitado no tópico 4.2.1.2 deste trabalho.

Esperamos, com esta pesquisa, oferecer aos professores e pesquisadores da área de ensino e aprendizagens de línguas, em especial àqueles que se interessam pela aprendizagem infantil, uma nova possibilidade de método de trabalho, que ultrapasse os aspectos práticos, oferecendo também fundamentos teóricos que os sustentem. A nossa expectativa é de que esta pesquisa, somada às

outras que até o momento foram desenvolvidas, constitua-se em uma proposta diferenciada e enriquecedora para o ensino de línguas a crianças.

No início de nossa prática pedagógica, tais literaturas nos chamaram a atenção pelo fato de que sugeriam atividades práticas a partir de histórias: jogos, brincadeiras, tarefas diversas e, durante algum tempo, desenvolvemos nossa prática de ensino/aprendizagem⁷ da língua inglesa utilizando histórias apenas como um ponto de partida para propormos determinadas atividades, que, em sua maioria, estavam relacionadas somente ao ensino/aprendizagem da gramática ou do vocabulário.

Não quero, com isto, afirmar que tais aspectos não sejam relevantes, pois acredito que isto seja fundamental, já que é um de nossos papéis: ensinar a língua ao nosso aluno. Entretanto, com o meu amadurecimento profissional, surgiram inquietações que nos incentivaram a investigar, refletir e analisar sobre a minha própria prática pedagógica. Passei também a observar se esta atendia ou não às necessidades de aprendizagem de meus alunos e, na busca por tais respostas, nasceu também o desejo de compreender se e como as histórias podem influenciar a aprendizagem da língua inglesa para crianças, posto que esta já era uma prática presente em minha metodologia de ensino. Neste processo, encontrei um número considerável de literatura que, direta ou indiretamente, defendia a importância e a eficácia de atividades lúdicas aplicadas com fins educacionais gerais, não exclusivamente relacionados ao ensino de línguas (KISHIMOTO, 1997 e 2003; DOHME, 2003; RODRIGUES, 1992 e BRENELLI, 2002).

⁷ Considerando a perspectiva vygotskyana em que a palavra em seu original russo refere-se tanto a ensino quanto à aprendizagem e que não há aprendizagem sem ensino, nem ensino sem aprendizagem (Vygotsky, 2001).

Observamos então que tal concepção vinha ao encontro das propostas feitas por Wright (1995 e 1997) e Ellis e Brewster (1991) ao sugerirem, em suas obras, que as histórias⁸ utilizadas no ensino da LI sejam aliadas à realização de diferentes atividades, podendo ser tanto orais e escritas quanto atividades que envolvam desenhos, dramatização, etc. Tais atividades são por nós denominadas *jogos de leitura*. Os argumentos para esse posicionamento serão apresentados no decorrer de nosso trabalho.

Vemos o “compartilhar histórias” como uma possibilidade de troca de experiências. Neste sentido, fundamentamo-nos em Vygotsky (2001 e 2003), que construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem, teoria essa considerada histórico-social. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio e com os outros sujeitos. Neste contexto, propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores (linguagem e memória, por exemplo) como internalização mediada pela cultura e, por destacar o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

O ISD⁹ entende a linguagem como prática discursiva, ou seja, como produção simbólica que se constitui nas atividades sociais histórico-culturalmente

⁸ Empregamos a palavra história para contos e narrativas, ancorados em Dohme (2003), ao explicar que ainda seja costume usar “estória” para designar os contos, narrativas, tradições, lendas do povo em contraste com “história” para fatos realmente ocorridos. O termo “estória” foi introduzido no século XX, artificialmente, por analogia à língua inglesa (story) e alegando-se a necessidade de diferenciar de história (history). Mesmo que renomados autores ainda utilizem os dois termos, esta autora chama a atenção para o fato de que o Dicionário Aurélio desaconselha tal distinção por não a tomá-la como gramaticalmente justificável. (DOHME, 2003, p.28 e 29).

⁹ O ISD considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas e, ao considerar o sujeito como parte e fruto de interações sociais, defende a importância de se ter em mente o contexto no qual determinado discurso ou texto foi produzido, para que se possam compreender seus objetivos, já que, segundo esta abordagem, ao eleger uma determinada forma de semiotização ou “de colocação em discurso”, o agente produtor o faz em função de seus objetivos e interesses específicos, considerando o efeito que pretende produzir em seu destinatário.

situadas e que, por sua vez, também constitui essas práticas; portanto, considera a interação social e o instrumento lingüístico decisivos para o desenvolvimento.

A partir destas colocações, concluímos que o conhecimento é construído a partir das trocas ocorridas no ambiente social e que, para isto, a linguagem desempenha um papel fundamental, pois é o veículo mediador de tais interações. Assim, tomados por estes pressupostos, reconhecemos a fundamental importância do conhecimento das práticas sociais de linguagem como instrumento de ensino a ser utilizado no contexto escolar (neste caso, as histórias infantis).

Importante esclarecer que a nossa concepção de instrumento de ensino está fundamentada em Schneuwly (2004, p.24), que o considera como um “objeto socialmente elaborado que, por sua vez, ao ser transformado, modifica as maneiras de nos comportarmos em uma determinada situação”. Um determinado artefato, material ou simbólico, ou seja, o produto material existente fora do sujeito, para se tornar mediador, para transformar a atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito o qual, por sua vez, constrói os esquemas de sua utilização. Em outras palavras, “a apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p.24).

Por tudo isto, apoiamo-nos na teoria interacionista sócio-discursiva, proposta pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, principalmente por Bronckart, Schneuwly e Dolz, para o estudo de gêneros textuais¹⁰, por

¹⁰ O grupo de pesquisadores propõe verificar as representações do contexto de produção e leitura de textos, a análise da infraestrutura textual (plano textual global, tipos de discursos e tipos de seqüências) e sua organização interna (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). No entanto, é necessário esclarecer que o posicionamento que assumimos neste trabalho está fundamentado em Machado (2004) ao enfatizar que a concepção teórica do método de análise proposto por esses autores não toma “os gêneros de textos como sua unidade de análise específica e direta, nem a descrição deles como seu objetivo maior.” Ainda fundamentados

acreditarmos que a sistematização da análise de gêneros textos torna-os familiares no interior de uma determinada esfera de trocas sociais, podendo contribuir para o ensino da língua inglesa (incluindo no caso específico do trabalho com crianças) à medida que possibilita a compreensão destes por parte dos usuários.

De acordo com Vale e Feunteun (1998), durante muito tempo, o desenvolvimento de metodologias para o ensino de Inglês como LE foi voltado para adultos altamente motivados ou adolescentes prestes a realizar exames escolares, enquanto pouco se falou sobre esse ensino a crianças. Tal constatação aponta para a necessidade urgente de pesquisas e materiais que sirvam de suporte a professores que trabalham com este público, pois o campo é ainda carente de suporte teórico e prático, e, por se tratar de crianças, exige uma abordagem diferenciada de ensino.

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar como as Histórias Infantis podem ser transpostas didaticamente¹¹ de maneira a contribuir para o ensino da língua inglesa como LE a crianças.

Tendo, portanto, como ponto central entender qual a contribuição das histórias exploradas em sala de aula para o ensino da língua inglesa, buscaremos ainda neste trabalho: 1) perceber se as atividades realizadas a partir da contação de história infantis encorajam e/ou possibilitam o ensino da língua oportunizando formação de conceitos e construção de conhecimento no ambiente formal de ensino (sala de aula) da língua inglesa; 2) verificar se a prática efetivamente realizada considerou as características do gênero textual história

nesta pesquisadora, utilizamos o termo *gêneros textuais* como “construtos sócio-histórico-culturais, com os quais nos defrontamos ao nos tornarmos membros de uma sociedade”, lembrando que este conceito ainda não se encontra formalmente construído pelo grupo de pesquisadores de Genebra. Ao utilizarmos a palavra *gênero*, estaremos com frequência nos remetendo a Bronckart (2003) como referência central desta pesquisa. No entanto, reafirmamos aqui o nosso entendimento de que a proposta não pode ser atribuída a este pesquisador de forma exclusiva, concordando com Machado (2004).

¹¹ Tal como explicitado por Machado (1997) que entende o termo “transposição didática” como sendo as transformações que um determinado conhecimento científico sofre, com o objetivo de ser ensinado.

infantil como instrumento para o ensino de inglês a crianças; e 3) identificar até que ponto a conduta da professora contribui ou não para a transposição didática do gênero HI.

Para que possamos compreender qual a contribuição das histórias como instrumento no ensino da língua, sentimos a necessidade de conhecermos as características nelas presentes, assim como a estrutura de tais textos. Para tanto, servimo-nos da teoria do interacionismo sócio discursivo, que sugere a análise de gêneros como uma maneira de conhecer a forma de estruturação e funcionamento dos mesmos ,além dos aspectos sócio-históricos que os constituem.

Além disto, utilizaremos a literatura que fundamenta nosso estudo, os planejamentos e as transcrições detalhadas do conjunto de aulas analisadas, nas quais a HI foi o instrumento de ensino, para respondermos às perguntas acima explicitadas.

Esta pesquisa está organizada em 5 partes. Os dois primeiros capítulos são dedicados aos fundamentos teóricos que dão sustentação a este estudo. No Capítulo 1, discutiremos alguns aspectos presentes no ensino de inglês para crianças: o ensino da língua inglesa sob a perspectiva sócio-histórica, assim como o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento e sua influência em nossa pesquisa. Consideraremos ainda o uso de Histórias Infantis no ensino de inglês, a importância do ensino contextualizado e, em seguida, o valor e o papel das histórias na vida das crianças.

Ainda no Capítulo 1, traremos os aportes teóricos que serviram de fundamento para o uso de HIs no ensino de línguas e como esta pode ser utilizada no ambiente formal de ensino a fim de buscarmos responder uma das perguntas da pesquisa. Consideraremos estudos que possam contribuir para a compreensão de

como a professora utilizou as HIs, não apenas como instrumento de ensino/aprendizagem de LE, mas também como uma forma de indicar o contexto da aula. Dentre eles, o conceito de pistas de contextualização desenvolvido por Gumperz (1998). Verificaremos como uma situação de ensino/aprendizagem pode ser interpretada, considerando como as estratégias comunicativas e o discurso do “outro” - concebido pela perspectiva bakhtiniana, um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” - circulam em um ambiente social viabilizando a construção de conhecimentos, como estabelece Vygotsky (2001).

No Capítulo 2, trataremos da questão dos gêneros textuais e sua contribuição para o ensino de línguas, dentro de uma proposta de transposição didática. Discutiremos ainda como algumas atividades podem ser desenvolvidas a partir das histórias infantis para que estas possam ser transpostas didaticamente e se constituam em um instrumento para o ensino da língua inglesa.

No capítulo seguinte, o Capítulo 3, faremos algumas considerações sobre o método de pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação, buscando identificar sua contribuição para a auto-reflexão. Acreditamos ser tal postura justificável pelo fato de que o objetivo dessa pesquisa não é somente o de descrever e analisar o contexto que está sendo investigado, mas também oferecer um instrumento de reflexão sobre a nossa prática, já que analisamos nossas próprias aulas de ensino da língua inglesa.

Em seguida, no Capítulo 4, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos neste estudo para, enfim, no Capítulo 5, oferecer algumas considerações finais sobre o tema pesquisado.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Um menino perguntou à mãe: 'De onde vim, onde você me encontrou?' Entre lágrimas e sorrisos, ela respondeu, apertando seu pequerrucho contra o peito: 'Você estava escondido em meu coração como desejo, meu querido. Você estava na boneca de meus jogos infantis.' (TAGORE, 1922)

Este capítulo tem como objetivo fazer uma discussão das teorias e conceitos que embasaram a conduta desta pesquisa. Iniciaremos tratando, primeiramente do 1) 1.1 Ensino de inglês como LE para crianças e como este pode ser compreendido dentro do conceito da visão sócio-histórica, sendo esta a abordagem sustentadora de nossa concepção de ensino/aprendizagem de línguas.

Nesta perspectiva, será relevante discutir também: 2) 1.2 O gênero HI e o ensino de LE; 3) 1.3 A importância da contextualização do ensino, buscando compreender como tal proposta pode ser expandida para o ensino de LE; 4) 1.4 A importância e o papel das HIs na vida das crianças; 5) 1.5 O agir docente como instrumento de interpretação da situação de ensino/aprendizagem; 6) 1.6 As relações sociais no contexto escolar e a apreensão das palavras alheias. A relação existente entre essas sessões traz a idéia de que esta é uma pesquisa que visa propor o uso de Historias Infantis no ensino da língua inglesa como LE para crianças.

3.1 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Estudos relacionados à aprendizagem da língua materna (LM) mostram que as crianças aprendem e desenvolvem a língua não apenas sentadas

em suas carteiras desenvolvendo atividades com lápis e papel, isoladas de seus pares e repetindo estruturas fora de contextos, mas sim “a partir das interações sociais estabelecidas em usos significativos da língua em uma comunidade que utiliza a linguagem de forma efetiva, ou seja, para gerar comunicação”¹² (CYRRE, 2002, p.235-244).

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

Aprendizes de LE precisam desenvolver todas as habilidades necessárias para a aprendizagem da língua em questão. Precisam aprender a ouvir, falar, ler e escrever em um novo idioma e, porque o processo de aprendizagem, incluindo o de línguas, é um processo interativo, as crianças necessitam de oportunidades para interagir em um contexto significativo e interessante (ELLIS e BREWSTER, 1991; WRIGHT, 1995 E 1997; GAZOTTI, 1998; BITTINGER, 1999). Além disso, necessitam aprender a lidar com a linguagem enquanto apreendem vocabulário e estruturas da nova língua e, nesta ótica, a colaboração de seus pares e professores para criar e negociar significados que contribuam neste processo de aprendizagem é considerada, também por Ghosn (1997), como sendo fundamental.

De acordo com Bittinger (1999), Pires (2004), Cameron (2003) e Moraes (2001), há um crescente interesse pelo ensino/aprendizagem de inglês como LE para crianças. Para estes autores, isto tem ocorrido por conta do processo de globalização e sua influência na vida das pessoas (como por exemplo, o aumento

¹² A importância social do desenvolvimento da linguagem é explorada por Vygotsky (2001) que considera ser nas e por meio das interações estabelecidas no ambiente social que a criança constrói e apropria-se de conceitos e significados.

das relações comerciais entre países) e pela crescente preocupação dos pais em proporcionar-lhes o necessário conhecimento e competência na língua inglesa, o que, teoricamente, pode significar uma certa vantagem na conquista de melhores universidades e, conseqüentemente, na fase adulta, de empregos com melhores salários.

Para Pires (op. cit.), esta prática tornou-se uma necessidade fundamental por duas razões: 1) a preocupação dos pais em oferecer uma boa formação escolar a fim de que seus filhos estejam preparados para o mercado de trabalho; e 2) a consciência, por parte dos diretores de escolas, de que o ensino de línguas estrangeiras é um diferencial que pode interferir na decisão dos pais quanto à escolha da escola para os seus filhos.

Por outro lado, os problemas mais comumente apontados nesse campo de ensino é a falta de qualificação profissional do professor (PIRES, 2004; FRANCESCHI, FARIA, e PEDROSO, 2001; CAMERON, 2003) e a escassez de materiais didáticos direcionados para crianças ainda não alfabetizadas e que estejam aprendendo inglês como LE (PIRES, 2004). Em contrapartida, no entender de Cameron (2003), a publicação de materiais didáticos voltados para o ensino de inglês como LE tem aumentado, não apenas em função da maior procura pela aprendizagem dessa língua, mas também pela formalização crescente do contexto em que o inglês tem sido ensinado¹³.

Outro desafio presente no ensino de inglês como LE é que este venha ao encontro das reais necessidades das crianças. Desta forma, as atividades realizadas devem contemplar não apenas o desenvolvimento cognitivo¹⁴, mas

¹³ “Not only are the numbers of child learners increasing but the context within which they learn continues to formalize and commercialize”. (CAMERON, 2003, p.105-111) (tradução nossa).

¹⁴ O termo desenvolvimento cognitivo é compreendido aqui como aprendizagem.

também o desenvolvimento físico e emocional¹⁵ deste aluno (FRANCESCHI, FARIA, e PEDROSO, 2001).

As idéias promulgadas por Cameron (2003, p.105) enfatizam o aspecto desafiador do ensino de LE para crianças e, neste sentido, chamam a atenção dos professores para o fato de que “os alunos buscam o significado no uso da linguagem, o que torna o ensino de LE para crianças uma atividade ainda mais dependente de profissionais bem preparados”. Sendo assim, a autora acredita que professores de inglês para crianças precisam conhecer como elas pensam e aprendem, devem ser competentes na língua inglesa e conhecer os interesses das crianças a fim de utilizá-los neste ensino.

De acordo com Moon (2000), a crença de que, para que uma criança aprenda uma LE, ela deva morar no país em que esta língua é falada, a fim de que esteja envolvida por ela e a adquira naturalmente, não corresponde à realidade. Para a autora, tais fundamentos estão ancorados em fatores como a quantidade de tempo em que as crianças estão expostas à língua, a necessidade real do uso da língua e a variedade de insumo lingüístico a que elas são expostas.

A autora afere que, mesmo em um ambiente não-falante da língua a ser ensinada, é possível que tais fatores estejam igualmente presentes e, para isto, sugere que a sala de aula seja um ambiente atrativo, cheio de vida, com cartazes e

¹⁵ De acordo com Referencial Curricular Nacional (RFCN) para a Educação Infantil, documento lançado pelo MEC que serve de base para a orientação da elaboração de projetos pedagógicos e ação docente em si, o desenvolvimento integral da criança depende tanto dos cuidados relacionais, incluindo a dimensão afetiva, quanto os cuidados relacionados aos aspectos biológicos do corpo (Brasil, 1998, p.24, Vol.1). Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental dirigem o ensino tendo como foco principal a cidadania o que, no entender de Dohme (2003, p.116), significa a formação do indivíduo de forma globalizada. Assim, tais documentos contemplam, além das disciplinas tradicionais, assuntos como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e educação sexual. Neste sentido, a educação, considerada sob seu aspecto mais amplo, deve possibilitar o desenvolvimento não só em conhecimentos intelectuais, mas também nos aspectos físico, afetivo, social, artístico, espiritual e ético. Incluímos também o fato de que as crianças, mesmo com faixa etária acima dos seis anos, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, necessitam de atividades que promovam movimentação física, posto que dificilmente conseguem permanecer por um longo período de tempo em uma mesma posição física, permanecendo concentradas e envolvidas em uma mesma atividade.

figuras dispostas. Quanto às atividades propostas, estas devem ser aquelas que só possam ser realizadas por meio do uso efetivo da língua em questão.

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

Tal comportamento, por parte das crianças, encontra respaldo nas pesquisas desenvolvidas por Gumperz (1998), que discute questões sobre traços presentes na estrutura de superfície das mensagens emitidas pelos falantes e interpretadas pelos ouvintes as quais podem sinalizar a atividade que está ocorrendo, como o conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona a que a precede ou segue. Tais traços são denominados pelo autor de “pistas de contextualização” (aspas do autor).

Em relação à pesquisa por nós realizada, acreditamos que tais pistas possam ser identificadas em nosso *corpus* de análise e podem igualmente contribuir para responder às perguntas que nortearam este trabalho.

É de nosso interesse compreender a importância das HIs no mundo infantil. Para isto, discutiremos, na próxima seção, de que maneira as relações sociais, estabelecidas no ambiente formal de ensino, podem fortalecer a presença e o uso das HIs ao se ensinar inglês.

3.1.1 Ensino de Inglês e a Perspectiva Sócio-Histórica

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

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

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

Neste sentido, Magalhães (2004) afirma que a discussão central de Vygotsky concentra-se no papel essencial da educação no desenvolvimento de

funções psicológicas superiores¹⁶ e é entendida como atividade colaborativa e socialmente mediada pela linguagem como o maior dos meios mediadores.

Assim, já que é *na* e *pelas* (grifo nosso) práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, este novo ser histórico e social vai se construindo nas interações sociais e na apropriação do discurso do outro.

3.1.2 A Perspectiva Sócio-Interacionista e a Zona Proximal de Desenvolvimento

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

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

Vygotsky, conforme cita Minick (2002, p.37), afirma que o “indivíduo participa da atividade social mediada pela linguagem, por meio da interação social,

¹⁶ As concepções de Vygotsky (2001) sobre o funcionamento do cérebro humano postulam que o cérebro é a base biológica, e suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano. Essas concepções fundamentam sua idéia de que as funções psicológicas superiores (por ex. linguagem, memória) são construídas ao longo da história social do homem, em sua relação com o mundo. Desse modo, “as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem” (MINICK, 2002, p.31).

no comportamento empreendido por mais de um indivíduo”. Deste modo, pode-se concluir que o conhecimento é construído a partir das trocas que ocorrem no ambiente social e, para isto, a linguagem desempenha um papel fundamental, pois é o veículo condutor dessas interações.

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

Para Baquero (2001, p.100), operar sobre a Zona Proximal de Desenvolvimento possibilita trabalhar sobre as funções “em desenvolvimento”, que não estão ainda plenamente consolidadas, mas sem necessidade de esperar sua configuração final para começar uma aprendizagem.

Isto porque uma possibilidade intrínseca ao desenvolvimento ontogenético¹⁷ parece ser precisamente a de desenvolver capacidades autônomas em função de participar na resolução de tarefas, em atividades conjuntas e cooperativas, com sujeitos de maior domínio sobre os problemas em jogo.

De acordo com o autor, a teoria desenvolvida por Vygotsky afirma que o brinquedo é um poderoso criador de ZPD, por este ser “uma das principais ou mesmo a principal atividade da criança” (BAQUERO, 2001, p.101). O autor afirma também que o brinquedo comporta a instalação de uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta, e gera ZPD à medida que envolve a criança em

¹⁷ Entendido aqui como o desenvolvimento dos sujeitos concretos, considerando-se tanto a linha natural de desenvolvimento, ou seja, os processos de maturação e crescimento, quanto a linha cultural que aborda os processos de apropriação e domínio dos recursos e instrumentos que o ambiente social, no qual eles estão inseridos, dispõe. (BAQUERO, 2001, p.28-29).

graus maiores de consciência de tais regras. Ainda fundamentado no conceito vygotskyano, Baquero (2001) declara que a criança se prepara para a vida real, a partir do que ela experimenta no lúdico. Assim, as experiências lúdicas funcionam como atividades preparatórias para uma realidade que a criança ainda não está preparada e vice-versa: ela pode transferir para a brincadeira aquilo que é por ela vivenciado em seu cotidiano.

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

3.2 GÊNERO HISTÓRIAS INFANTIS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Conforme já apontamos, com o aumento da procura de ensino de língua inglesa para crianças, professores e pesquisadores passaram a buscar formas que contribuíssem para o sucesso de tal atividade. Dentre estas possíveis maneiras, encontram-se músicas, dramatizações, jogos e brincadeiras, chamadas, por esses autores, de atividades lúdicas.

Embora citadas, as histórias infantis apresentam-se, pelo menos é o que nos parece, apenas como uma prática de leitura na qual o aluno é um sujeito passivo, cabendo a ele apenas o papel de ouvinte. Wright (1995, p.6), um dos autores que defendem o uso de HIs no ensino da LI como LE para crianças, acredita

que estas contemplam a necessidade infantil por temas representativos e, por esta razão, podem contribuir para o sucesso no ensino de línguas. Segundo ele, a) as HIs são significativas; b) as crianças as escutam com um propósito claro que é o de compreender o enredo da mesma; e, em se tratando de estar em língua inglesa, c) a própria língua torna-se ao mesmo tempo instrumento e objeto de ensino.

As razões defendidas por Ellis e Brewster (1991) para o uso de HIs no ensino de inglês como LE repousam principalmente no fato de estas serem motivantes e divertidas e poderem auxiliar no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem da LE.

Além disso, ao ouvirem e se envolverem nas histórias, os alunos utilizam a imaginação¹⁸, um poderoso instrumento para conectar a fantasia e o mundo real.

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

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

¹⁸ Vygotsky (2003, p.152- p.157) estabelece a diferença entre a função da imaginação e da memória. Enquanto a primeira é a organização de formas de comportamento que ainda não ocorreram na experiência do ser humano, a função da segunda consiste em organizar a experiência de uma forma que repita aproximadamente o que já aconteceu.

Para Vygotsky, acreditar que o funcionamento da imaginação é algo espontâneo e sem motivo algum é uma ilusão e, para exemplificar tal situação, cita os desejos que não foram satisfeitos em nossa vida: eles são as verdadeiras fontes da fantasia.

Essa lei pode ser formulada da seguinte maneira: independentemente de a causa ser real ou irreal, a emoção ligada a ela é sempre real. Se choro pelo herói imaginário de um romance ou fico com medo do terrível monstro que apareceu em meus sonhos, em todos esses casos as causas de minhas emoções não existem na realidade, mas meu temor, minha pena, minha compaixão continuam sendo, à margem disso, vivências completamente reais. Conseqüentemente, a fantasia é real de duas maneiras: por um lado, pelo material que a forma; por outro, pelas emoções ligadas a ela (VYGOTSKY, 2003).

Quanto às histórias infantis, Vygotsky (op. cit.) postula que as crianças encontram nelas uma fonte inesgotável de vivências¹⁹ e, dessa forma, a fantasia abre novas portas para que necessidades e aspirações adquiram vida.

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade que as crianças apresentam de repetição das histórias. Elas gostam de ouvir a mesma história várias vezes e esta freqüente repetição permite que certos aspectos lingüísticos sejam adquiridos enquanto outros são reforçados (ELLIS e BREWSTER, 1991; COELHO, 1991).

Muitas histórias contêm repetição natural do vocabulário chave e estruturas lingüísticas, o que auxilia os alunos a lembrar cada detalhe, e fará com que eles aprendam a, gradualmente, antecipar o que acontecerá em seguida nessas

¹⁹ De acordo com Vygotsky, “o conhecimento da experiência do aluno é uma condição imprescindível da tarefa pedagógica. Sempre se deve conhecer o terreno e o material sobre o qual nos dispomos a construir, pois senão correremos o risco de erguer um edifício frágil sobre a areia. Por esse motivo, a maior preocupação do professor passa a ser a tarefa de traduzir o material novo e não existente para a experiência do aluno, para a linguagem de sua própria experiência.” (Vygotsky, 2003, p.154).

histórias. Neste sentido, a repetição também pode encorajar o envolvimento do aluno na narrativa, pois oferece a prática do padrão lingüístico em um contexto significativo²⁰.

De acordo com Ellis e Brewster (1991, p.2), acompanhar o significado da história e antecipar a linguagem a ser utilizada são habilidades importantes na aprendizagem de línguas, pois desenvolvem no aprendiz a noção geral do texto e a segurança de que eles são capazes de compreender o enredo, ainda que não dominem o significado de todas as palavras em LI. Os autores apontam igualmente para a oportunidade que o professor possui, por meio do trabalho com histórias, de introduzir ou revisar a língua em contextos variados e familiares, o que enriquecerá o pensamento do aluno e, depois, progressivamente, constituirá o seu conhecimento lingüístico.

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

Para tanto, Vygotsky (2001) parte da necessidade de se dar ao aluno a oportunidade de adquirir novos conceitos e novas palavras tiradas do sentido geral da linguagem. Afirma também que, quando a criança ouve ou lê uma

²⁰ Para Dohme (2003, p.111), o convívio com as histórias é importante para dar contexto a situações abstratas e, assim, contribuir para a aquisição lingüística.

palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia do novo conceito e, mais tarde, sentirá a necessidade de usar tal palavra; uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito já lhe pertencem. O autor assevera ainda que “a transmissão deliberada de novos conceitos e novas formas ao aluno é como usar a força bruta para ajudar uma flor a desabrochar e passar a desenrolá-la pelas pétalas e amassar tudo ao redor” (VYGOTSKY, 2001, p.249).

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

Diante de tal fato, pode-se afirmar que, para esse teórico, os conceitos não podem ser formados fora do contexto que os abrigue; caso contrário, teremos uma situação de apenas memorização de palavras e não de desenvolvimento de conceitos. É importante frisar que, embora o autor considere a memória²¹ como aspecto importantíssimo no desenvolvimento humano²², esta deve estar associada às outras formas de nossas atividades. Tais considerações nos remetem ao ensino de LE por meio das HIs pelo fato de que, se a “palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (VYGOTSKY, 2001,

²¹ O termo memória é entendido aqui como memória associativa e não mecânica (VYGOTSKY, 2003, p.143).

²² Vygotsky (2003, p.151) entende que, se perdêssemos a memória de repente, nosso comportamento assumiria um caráter fragmentário e descontínuo; um caos de reações isoladas. Entretanto, salienta que somente a presença da memória não é suficiente, já que o processo de associação determina também a memória e está na base de todos os principais processos de comportamento.

p.398) e, portanto, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra, nas HIs as palavras em LI podem assumir um significado claro, pois estão dentro de um contexto significativo para as crianças.

De igual modo, Wright (1995) observa que as histórias podem ser vistas como um instrumento valioso no ensino da língua inglesa, pois, se as crianças encontram um significado nas histórias, elas são recompensadas através da habilidade de compreender a língua estrangeira. Por outro lado, se não as conseguem entender, procurarão fazer todo o esforço necessário para melhorarem sua compreensão, ou seja, procurarão desenvolver conceitos²³.

Queremos ainda abordar uma das críticas feitas por Vygotsky (2001) quanto a um dos métodos tradicionais de estudo dos conceitos: o método de definição. O autor demonstra que tal método intenciona compreender o processo de formação dos conceitos nas crianças e, para isto, opera quase exclusivamente com a palavra, esquecendo que o conceito, especialmente para a criança, está vinculado ao material sensorial de cuja elaboração ele surge. Na concepção vygotskyana, o material sensorial e a palavra são partes indispensáveis do processo de formação dos conceitos e a palavra, dissociada desse material, transfere todo o processo de definição do conceito puramente verbal para o aluno, o que não lhe é próprio.

Neste sentido, uma das principais fragilidades do método de definição está no fato de que o conceito é retirado de sua relação natural. Isto é:

O experimentador toma uma palavra isolada, a criança deve defini-la, mas essa definição é de uma palavra arrancada, não nos dá a mínima idéia do que seja essa palavra em ação, de como o aluno opera com ela no processo vivo de solução de um problema, de

²³ “Children want to find meaning in stories, so they listen with a purpose. If they find meaning they are rewarded through their ability to understand, and are motivated to try to improve their ability to understand even more” (WRIGHT, 1995, p.6).

como a emprega quando para isto surge a necessidade viva (VYGOTSKY, 2001, p.154).

Tomando como fundamento a afirmação de Vygotsky de que a criança necessita de contato com algo real para que possa formar conceitos, a nosso ver, ao ter contato com as HIs, que para as crianças são tão reais dentro de seu mundo de imaginação, elas têm diante de si a materialidade da linguagem, necessária para que os conceitos e significados das palavras sejam por elas construídos²⁴.

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

Para finalizarmos, retomamos os estudos de Wright (1995), ao afirmar que compartilhar histórias constrói um senso crucial de consciência do próximo e, quanto mais significativo o assunto em questão, mais o aluno poderá aplicar seus conhecimentos.

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

²⁴ O uso significativo da linguagem estimula o seu desenvolvimento, conforme atesta Kamii (1991, p.16).

Por termos esta concepção, consideraremos alguns aspectos concernentes ao valor do ensino contextualizado e da aprendizagem significativa no processo de ensino/aprendizagem de inglês a crianças.

3.3 IMPORTÂNCIA DO ENSINO CONTEXTUALIZADO E DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

De acordo com Silva (1997), as histórias se encaixam como um exemplo de situação real, ou seja, uma situação simulativa com dinâmica de situação real, já que, segundo esta mesma autora, o fato de os pequenos “necessitarem de situações reais para que ocorra a aprendizagem” (SILVA, 1997, p.4) é de extrema importância. Assim, a questão acima nos remete a uma outra situação a ser abordada neste trabalho: o que pode ser considerado ensino contextualizado²⁵?

Ao tematizar a questão dos temas significativos, Vasconcellos (2002, p.23) define o que seja um trabalho não significativo. Segundo o autor, trata-se de uma atividade mecânica, desprovida de sentido, já que o significado do conhecimento, a sua vinculação com a realidade não é trabalhada.

Para o pesquisador, o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula não tem um fim em si mesmo. Ao contrário, este apenas faz sentido quando possibilita o compreender, o usufruir ou o transformar a realidade. Dentro de tal concepção, conhecimento significativo para o aluno não é necessariamente o que é útil, mas aquilo que satisfaz sua curiosidade, sua necessidade de viver num mundo

²⁵ A importância de tal tema é abordada pelos PCN que orientam o professor a trabalhar as disciplinas de forma interdisciplinar e que contemplem os temas transversais igualmente sugeridos nos mesmos documentos, a saber: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais.

que faça sentido. Mundo que elas vivem tanto quanto o mundo de fantasia de sua imaginação.

Desta forma, a tarefa pedagógica básica apontada por Vasconcellos (op. cit.) é quanto ao que fazer para que o aluno possa se apropriar do saber de uma maneira mais significativa e concreta. Tal questionamento nos obriga a uma mudança em relação a como pensar o ensino. A ênfase passa a ser não mais em *como ensinar*, mas sim em *como o aluno aprende* (grifo nosso).

Neste sentido, Coll (2002) sugere algumas reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa. O autor aborda questões relacionadas aos estudos e investigações sobre as teorias da motivação e salienta que uma aprendizagem denominada 'extrínseca' (aspas do autor) é uma aprendizagem que trabalha a aquisição de conteúdos externos à pessoa, impostos culturalmente, alheios à sua identidade e que pouco ou nada tem a ver com o aluno. De acordo com o autor, "a crítica e as alternativas propostas a este tipo de aprendizagem é justamente onde se encontra o paralelismo com o conceito de aprendizagem significativa" (COLL, 2002, p.147).

Tal concepção extrínseca de aprendizagem ignora sistematicamente os valores, fins e sentimentos do aluno e, por esta razão, a educação fundamentada em tal concepção é considerada, tanto por Coll (2002) quanto por Vasconcellos (2002), impessoal, centrada no professor, diretiva e irrelevante para as necessidades individuais do aluno.

Importante registrar que a noção de ensino contextualizado está igualmente presente nos conceitos vygotksyanos quando estes apontam para o fato de que "para serem assimiladas, as informações têm que fazer sentido", conforme conclui Rego (2001, p.25).

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

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

Além disto, os mesmos documentos afirmam que o aluno irá construir uma representação de si mesmo como alguém capaz se a aprendizagem for uma experiência de sucesso. Caso contrário, o ato de aprender poderá ser tomado como uma ameaça e, conseqüentemente, virá a manifestação de desinteresse (BRASIL, 1998, p.38).

Isto nos faz acreditar que as HIs podem contribuir para o ensino/aprendizagem da LI, exatamente pelo fato de serem interessantes e significativas para as crianças. Com isto, busca-se mudar a idéia de que aprender uma LE seja tomado como algo difícil, provocando sensação de fracasso e, por conseguinte, desinteresse por parte das crianças.

Deste modo, buscaremos compreender qual a importância das HIs para as crianças e, assim, verificarmos se as histórias são significativas ou não para os alunos e se, em função disso, podem ser consideradas informações que fazem sentido dentro do contexto ensino/aprendizagem de inglês.

3.4 A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DAS HIS NA VIDA DAS CRIANÇAS

De um modo geral, Rosenfeld (1999) acredita que a literatura permite ao leitor/ouvinte a vivência intensa e, ao mesmo tempo, a contemplação

crítica das condições e possibilidades da existência humana. Possibilidades estas que nem a nossa vida pessoal, nem a ciência ou filosofia permitem ter uma experiência ao mesmo tempo una e dupla, pois, no primeiro caso, estamos demasiado envolvidos para ter distância contemplativa e, no segundo, estamos demasiado distanciados para viver intensamente o conhecimento transmitido:

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

O autor caracteriza uma obra literária como sendo a organização verbal significativa da experiência interna e externa, ampliada e enriquecida pela imaginação e cuja meta é a comunicação intensa da experiência que nela se organizou (ROSENFELD, 1999, p.57). Nesta perspectiva, o papel da língua é fundamental, pois esta não apenas medeia a experiência, mas também a constitui; e a função do autor é cumprida, quando este oferece uma experiência de troca com o leitor, uma co-produção.

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

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

Para Zilberman (1986), o relacionamento da criança com o livro se faz por meio de uma adesão afetiva, resultado de uma identificação. Assim, quando se fala em literatura para crianças, é necessário reconhecer o papel que o leitor desempenha nesse processo, considerando-o não apenas como um receptor passivo de mensagens e ensinamentos, mas, acima de tudo, um indivíduo ativo, que aceita ou não o texto, conforme o percebe vinculado ou não ao seu mundo.

A autora acredita que a maior inclinação da literatura infantil é “a representação do mundo dos seus leitores, de modo que se esboça, através de variadas modalidades de personagens (animal, objeto ou ser humano), um modelo de criança” (ZILBERMAN, 1986, p.28).

A capacidade que as histórias têm de envolver as crianças é pontuada por Dohme (2003) por estas encantarem os pequeninos e na visão da autora, tal concepção caracteriza a história infantil não como uma mera criação sem conseqüências, mas sim como sendo o fruto de saberes, o que a faz ser bem aceita, se perpetuar e funcionar como um veículo de comunicação capaz de causar um impacto e obter reação do público a que se destina.

De acordo com Tahan (1966), as HIs contribuem para a expansão da linguagem infantil, o estímulo à inteligência, a aquisição de conhecimentos, a socialização, o cultivo da sensibilidade, da imaginação, da memória e da atenção, além do interesse pela leitura em si.

No conceber de Santos (2004), seja qual for o conteúdo que as HIs apresentem, a criança vai manusear os sentimentos a partir da identificação de si mesma com os personagens e as situações.

Outro aspecto importante apontado pela autora é que, à medida que o final da história for reassegurador, isto é, oferecer ao público infantil material de elaboração que lhe permita enxergar uma variedade de soluções na imaginação para os seus problemas reais, a criança se sentirá impelida a ouvir repetidas vezes o mesmo conto, até que se sinta capaz de solucionar os seus conflitos existenciais.

De acordo com Cunha (1999, p.70), algo que não deve existir ao se falar em literatura infantil é a facilitação. A autora acredita que a obra literária para crianças é, em sua essência, a mesma obra de arte para o adulto. A diferença está somente em sua concepção: embora mais simples em seus recursos, ela não é menos valiosa. Acredita que a linguagem não pode ser artificial, no sentido de “infantilizar” a obra, na tentativa de torná-lo mais acessível.

Cunha (1999) demonstra que há dois tipos de domínio da língua, por parte do sujeito falante: o ativo e o passivo. A língua que usamos para nos comunicar, as construções e as palavras que empregamos, constituem o domínio ativo da língua e as construções e expressões que compreendemos, mas não usamos, formam o domínio passivo. Assim, quando o autor utiliza apenas uma linguagem mais próxima da criança (puerilidade), pensando só assim ser entendido

por ela, esquece que ela pode não usar determinadas construções, mas é perfeitamente capaz de compreendê-las.

Assim sendo, entendemos que todos estes aspectos presentes nas histórias podem contribuir grandemente para o ensino de inglês como LE, pois mesmo que a criança entre em contato com determinadas estruturas lingüísticas, ainda por ela desconhecidas e não utilizadas corriqueiramente, as HIs podem apresentar uma língua nova em um contexto familiar. Estamos convencidos de que esta familiaridade fornecerá a segurança emocional que a criança necessita para lançar-se sem reservas a um mundo novo.

Entendemos que, no livro de histórias, o aluno encontra também outros recursos que podem auxiliá-lo a mobilizar todo o seu conhecimento prévio, sua capacidade de imaginar e sua criatividade para aprender, não apenas inglês, mas valores, conceitos de tamanho, proporção, horas, vida em comunidade, regras de comportamento e tantos outros aspectos importantes na formação do sujeito.

Isto posto, discutiremos, na próxima seção, como a ilustração pode ser uma aliada do texto na construção destes novos saberes.

3.4.1 A Ilustração na Literatura Infantil

Definida por Ramos e Panozzo (2004) como uma linguagem que dialoga com outras linguagens, pertencente ao código visual e constituinte de uma linguagem própria, tem como função produzir sentido, pelo diálogo que mantém com o leitor, não somente por si mesma, como também pela interação com a palavra escrita.

A importância das ilustrações nos textos literários voltados para o público infantil encontra-se dividida entre os autores que trabalham com o tema. Citada por Dohme (2003, p.45), Schedlock (1951) acredita ser perigoso utilizar ilustrações durante a história, especialmente aquelas que contêm um apelo direto à imaginação. De acordo com a autora, tal tipo de recurso poderá forçar o leitor/ouvinte a ver somente tal ilustração em lugar de criar sua própria imagem em sua mente.

Em contrapartida, Tahan (1966) elege alguns requisitos necessários às ilustrações para que estas possam ser utilizadas com sucesso: devem apresentar atributos de arte e de beleza, ser coloridas e atraentes e ser facilmente compreensíveis pelas crianças.

No entanto, Cunha (1999) propõe que se considerem alguns equívocos na ilustração dos livros infantis, pois a ilustração de um livro é o encontro de pelo menos dois artistas, que buscam oferecer à criança o prazer da leitura. No entanto, menciona que o mais comum é encontrarmos uma ilustração estereotipada, facilitada, a fim de ser digerida rapidamente e sem problema e que se apóia no colorido como chamariz.

Na concepção da autora, “há ilustrações que nada dizem do texto, há outras que o traduzem exatamente, contêm o trecho” (CUNHA, 1999, p.75). Nesse sentido, reitera as falhas das ilustrações e pontua que tanto aquela desvinculada quanto a detalhada não contribuem para o enriquecimento dos saberes do aluno. Enquanto a primeira é um elemento posto à parte da obra escrita, a segunda impede que algo fique a cargo da fantasia da própria criança.

Considera também que, para crianças muito pequenas, o desenho das palavras é um sinal incompreensível, não significa nada e, nesse sentido, a

imagem (desenho, fotografia, recorte, bonecos) é um sinal que elas traduzem facilmente, é um ícone. Este sinal (ou signo) mantém relações tão próximas, na aparência, com o objeto representado, que é imediatamente “entendido” pelo receptor.

A palavra é um sinal mais complexo – um símbolo, que depende do domínio de convenções porque não há ligação entre a palavra e o ser a que se refere. Tanto que, se utilizarmos o exemplo de uma flor, o mesmo desenho da flor será “traduzido” por pessoas de diferentes culturas, mas através de *símbolos* (grifo da autora) diferentes: *fleur, flower, etc.*

No entender de Cunha (1999), para essas crianças pequenas, em quem queremos desenvolver o interesse pelas histórias, em geral lidas para elas, a gravura é importante e, nesse caso, deve prevalecer a ilustração, enquanto o texto deve ser pequeno para conduzir quase à observação das figuras. Para essa fase, os livros costumam ser maiores que o normal, e muitos ganham o formato da personagem principal: um animalzinho ou uma criança recortada.

Para os alunos que começam a ler, ainda deve predominar a ilustração e o texto, também pequeno, deve apresentar-se em letras grandes e redondas. À medida que a criança evolui na leitura, vão-se reduzindo as ilustrações em favor do texto, cujas letras também diminuem até o formato e o tamanho normal, o mesmo acontecendo com o próprio livro.

No entanto, mesmo para crianças a partir dos nove, dez anos, que já dominam (ou deveriam dominar) o processo da leitura, o livro pode ser ilustrado. Mas isso já não é fundamental. Nas palavras de Cunha (1999, p.77), “a criança dessa idade deve ser incentivada a ler também obras com pouca ou nenhuma ilustração”. Se o texto for suficientemente interessante e o livro possuir uma

diagramação adequada, a leitura não pesará à criança e, se isto acontecer, devemos tomar o fato como um alerta: talvez ela tenha sido exageradamente poupada, por meio de leituras muito fáceis e excessivamente cheias de gravuras e, nesse aspecto, a autora acredita que o excesso de ilustrações nessa fase é sinal do quanto subestimamos a criança, não a considerando capaz de qualquer esforço intelectual.

Assim, como o texto artístico permite muitas leituras (uma das quais, a da pessoa que o ilustrou), o mínimo que a ilustração tem de fazer é ser ela também tão conotativa, cheia de sugestões, que não impeça outras leituras do texto, mas sim dê às crianças a oportunidade de imaginar, recriar e ir além do próprio desenho.

Estudos feitos por Ramos e Panozzo (2004), sobre o papel da ilustração no livro infantil, revelam que a ilustração pode estabelecer uma relação com a palavra e com o leitor e, por isto, pode orientá-lo na compreensão do livro. Elementos como encadernação, tipo de papel utilizado e o modo como os desenhos são efetuados, são considerados essenciais nos estudos das autoras, pois funcionam como elemento lúdico de interação, ajudando a criança na construção do sentido (RAMOS e PANOZZO, 2004, p.25).

Cunha (1999) corrobora tais considerações ao afirmar que a paginação, a diagramação, o tipo de papel e a capa devem ser avaliados, pois, ao se definir a relação texto/ilustração/espço em branco em cada página, tipos de letras e todos os recursos gráficos utilizados na obra, é possível criar sentimentos diversos, surpresas e definir momentos da história. É importante ressaltar que estas características são levadas em conta ao se definir o que seja uma HI, pois a forma como o texto é visualmente composto compõe um dos requisitos para sua

classificação, dentro da perspectiva de análise de gêneros textuais desenvolvida pelo grupo de estudos de didática de línguas de Genebra²⁶.

Outra questão abordada por Ramos e Panozzo (2004) é quanto às funções que as ilustrações podem assumir nas HIs. As autoras propõem a diferenciação entre o livro ilustrado do livro de imagem: enquanto o primeiro é considerado aquele em que os recursos visuais dialogam com o texto, o segundo é aquele em que a ilustração é a única forma de linguagem²⁷.

Porém, independentemente de tal classificação, as autoras concluem que várias são as funções assumidas pela ilustração, a saber: “descrever, narrar, simbolizar, brincar, persuadir, normatizar e pontuar pela linguagem plástica” (RAMOS e PANOZZO, 2004, p.20).

De acordo com as autoras, a ilustração desempenha o papel de pontuação ao destacar um aspecto da trama ou demarcar o início e término de uma parte do texto. Destacam ainda que tal função pode ser encontrada também marcando o início ou o final de um capítulo do livro. A função descritiva ocorre quando os objetos, animais e cenários são apresentados de maneira mais detalhada e, conforme lembram as autoras, embora seja mais comum encontrarmos tal tipo de ilustração em livros didáticos, também é possível encontrá-las em obras infantis.

Uma outra função é a narrativa. Esta busca situar, orientar o leitor ao mostrar transformações ou ações realizadas pelos personagens. No entender de Faria (2004), quando o texto dos livros para crianças é formado apenas por algumas frases, a ilustração adquire um papel relevante na estrutura da narrativa. Segundo a autora, a articulação entre o texto e a imagem é ainda mais acentuada. Em alguns

²⁶ Abordaremos esta perspectiva no Capítulo 2.

²⁷ Faria (2004) concorda com tal classificação e enfatiza que as imagens, nestes livros, têm um papel fundamentalmente narrativo.

casos, esta chega a ser tão completa que se pode ler a história pelas palavras como pelas imagens²⁸. A autora acredita que, quando se trata de livros com textos menores que a ilustração, esta tem um papel fundamental na leitura da história e deve ser trabalhada com todos os seus detalhes básicos para a compreensão da narrativa.

As ilustrações podem ainda assumir a função de caráter simbólico, o que, segundo Ramos e Panozzo (2004), ocorre quando as imagens podem ser investidas de significados convencionais que representam uma idéia convencionalizada, como por exemplo, sinais de trânsito. A ilustração com função expressiva ou ética mostra emoções, sentimentos e valores, por meio de gestos, expressões faciais ou ainda cor, espaço e luz. Estas podem também possibilitar abordagens sociais, culturais e psicológicas.

Ainda seguindo a classificação proposta pelas mesmas autoras, a ilustração tem função estética quando chama a atenção para a forma ou configuração visual. Pode ser representada por efeitos plásticos evocados por cor, mancha, sobreposição de pinceladas, luz, brilho, transparência e contrastes. No entanto, não se pode confundir esta função com a ornamentação. Seu papel é, sim, sensibilizar o leitor por meio de efeitos estéticos intensificando a linguagem textual.

Outra finalidade possível apontada pelas autoras é a lúdica, na qual a imagem orienta-se para o jogo. Manifesta-se, por exemplo, por efeitos sonoros, táteis em livros móveis, feitos de materiais diversos ou que possuem recortes diferenciados. Nesse caso, Ramos e Panozzo (2004) acreditam que a criança apreende a obra também por meio da visualidade que tal tipo de ilustração

²⁸ Como por exemplo, a HI *Que bicho será que fez a coisa?* de Ângela Machado e ilustrações de Roger Mello. Ed. Nova Fronteira, 1996.

proporciona. Sendo assim, a ilustração atua também como um mediador auxiliando a criança na compreensão dos sinais gráficos, ou seja, do texto.

A ilustração desempenha uma função metalingüística, quando orientada para o código, na qual ocorram situações de produção e recepção de mensagens visuais que remetem ao universo visual da arte.

Importante ressaltar que, de acordo com o discutido pelas autoras, as funções para a ilustração devem ser sistematizadas a partir do papel que elas desempenham no livro. Desta forma, a classificação das funções é realizada com base na função que ela desempenha no ato da recepção do livro infantil. Na opinião das autoras, a função desempenhada pode orientar a concretização do livro, atuar como um enigma a ser decifrado ou ainda revelar a interação entre as linguagens. Tais aspectos “implicam a leitura como compreensão e apropriação do texto para a produção de sentido pelo leitor” (RAMOS e PANOZZO, 2004, p.22).

No conceber das autoras, na estrutura do texto literário infantil, percebe-se que, em algumas ocasiões, a imagem antecipa sentidos revelados pela palavra; em outros, mostra sentidos paralelamente, tratando de aspectos não explicitados pelo sistema escrito; por vezes, apenas confirma as palavras ou orienta a leitura. Nesta perspectiva, a significação vai se construindo em uma relação de reciprocidade entre elementos do significante (plano da expressão) e do significado (plano do conteúdo) na qual participam tanto as dimensões da cor e da forma como também dos materiais utilizados, além das combinações das unidades da língua escrita, seleção e organização vocabular das estruturas que compõem o texto. Todos esses componentes são articulados a fim de produzir o sentido desejado.

À guisa de conclusão, retomamos as palavras de Cunha (op. cit.) que afirma: “tudo o que escrevemos até aqui sobre ilustração só é válido a partir de

um pressuposto: seu valor artístico. Não podemos esquecer que a ilustração apresenta a leitura que um artista fez do texto feito por outro artista – o escritor” (p.75).

3.4.2 Breve Histórico da Literatura Infantil

O impulso de contar histórias provavelmente nasceu no homem, no momento em que ele sentiu necessidade de comunicar aos outros alguma experiência própria que poderia ter significação para todos. Não há povo que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas, pois elas são as expressões de sua cultura e devem ser preservadas. Concentra-se aqui a íntima relação entre a literatura, a oralidade e a sociedade.

Zilberman (1986, p.18) assevera que a literatura infantil possui uma natureza intrinsecamente social decorrente das circunstâncias que provocaram seu aparecimento: emergindo paralelamente a um novo fenômeno, o de idealização da criança e da infância, para que se possa compreender sua existência, é necessário vinculá-la à nova posição que a burguesia européia ocupou durante o século XVIII.

Com a conquista do poder político coerente com sua capacidade econômica, a classe burguesa impõe também seus valores e sua cultura e, nesse contexto, a ênfase principal é dada à criança e às instituições ligadas a ela. Assim, a criança passa a ser um dos eixos em torno do qual tal classe econômica se organiza, construindo um novo conceito de família, de vida privada, de lugares sociais, etc. A partir daí, fez-se necessária a criação de instituições e produtos

culturais que divulgassem tais proposições e condicionassem a criança ao novo papel a ser desempenhado.

Para a autora, a literatura infantil surge como um instrumento que, aliado à pedagogia nascente, objetivou transformar as crianças em um modelo útil ao funcionamento do novo padrão social emergente. Neste cenário, surge a necessidade da alfabetização como condição ao acesso de tais produções e como oportunizadora de ascensão na sociedade.

Concordando com tal concepção, Aragão (2004) afirma que a literatura infantil constitui-se como gênero durante o século XVII, época em que as mudanças na estrutura da sociedade desencadearam repercussões no âmbito artístico. O aparecimento da Literatura Infantil tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo "status" concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola; e sua emergência deveu-se, antes de tudo, à sua associação com a Pedagogia, já que as histórias eram elaboradas para se converterem em instrumento dessa área de conhecimento. Enfim, é a partir do século XVIII que a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida. É nesta época que as HIs passam a ter uma especial atenção, conforme acredita Coelho (1991, p.178).

Segundo Aragão (2004), no século XV, foram publicados os primeiros livros impressos para crianças, entre eles "Contes de ma mère l'Oye" (Contos da carochinha), em que o francês Charles Perrault reuniu algumas das melhores narrativas da tradição oral, como A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Pequeno Polegar e outros. A partir de

Perrault, o conto de fadas assumiu o papel de viga-mestra que desempenha há séculos na literatura infantil de todo o mundo. É no século XVII que a orientação didática do livro intencionalmente feito para crianças é explicitamente apresentada.

É possível encontramos vários questionamentos sobre a literatura infantil e, nesse sentido, Cunha (1999) propõe que se considere ou não sua existência, se esta tende a ser transitória, e se existe a obrigatoriedade de se manter um vínculo entre ela e a pedagogia. Para a autora, o fato de que a literatura infantil exista hoje e que ela tenha características especiais é inquestionável. O importante é definir pontos de contato e de afastamento entre a literatura para crianças e para adultos. Acredita também ser comum a idéia de que a literatura infantil é uma subliteratura, algo menor e este preconceito parece estar implícito na fala de autores que dizem não escrever para crianças e, assim, dão a impressão de se sentirem menos importantes do que os que fazem literatura para adultos.

Quanto à questão do vínculo entre a literatura infantil e a pedagogia, assevera que tal relação não precisa necessariamente acontecer, já que algumas obras destinadas às crianças e ditas infantis não se desprendem de uma peculiaridade do discurso pedagógico (redução da criança por meio da facilitação artística e pelo tom moralizador). Tal característica nos coloca à frente de uma pretensa literatura infantil, o que também ocorre com as obras voltadas para os adultos: há maus romances, maus poemas, etc. No entanto, a literatura não é invalidada por esse motivo.

De acordo com Cunha (1999), quando o leitor possui diante dele uma obra de arte realizada através das palavras, ela se caracteriza por permitir uma abertura, a possibilidade de vários níveis de leitura, pelo grau de atenção e consciência a que nos obriga, pelo fato de ser única, imprevisível e original, seja no

conteúdo ou na forma. Essa obra, marcada por esta multiplicidade de sentidos e significados, não poderá ser pedagógica, no sentido de encaminhar o leitor para um único ponto, uma única interpretação da vida:

Se o autor que se propõe a falar à criança for realmente artista, seu discurso abrirá horizontes, proporá reflexão e recriação, estabelecerá a divergência e não a convergência. E suas verdadeiras possibilidades educativas estão aí (CUNHA, 1999, p.27).

Outra questão importante igualmente discutida por Cunha (op. cit.) é o fato de que somente algumas obras literárias escritas para adultos foram adotadas para a infância como, por exemplo, Aventuras de Robinson Crusóé, de Daniel Defoe e de Viagens de Gulliver, cujo autor, Swift, visava ao adulto, em crítica à sociedade da época. Por outro lado, é certo que grande parte da literatura infantil agrada também aos adultos e, por isto, a autora conclui que, se as crianças se prendem a apenas algumas das histórias para adultos, é possível afirmar que existem algumas determinadas características importantes para o gosto infantil. Já, se o adulto também lê com interesse a obra infantil, esta deixou de ter um leitor “transitório” apenas e conclui que a literatura infantil não só existe como também é mais abrangente, pois toda obra literária para crianças pode ser lida pelo adulto. No entanto, a maior parte da literatura para adultos só serve para eles, sendo, portanto, menos abrangente do que a infantil.

Para essa autora, a relação que a criança mantém com o livro pode ser compreendida se olharmos para o modo como o adulto se relaciona com ele. Vários são os motivos apontados pelos adultos para o fato de lerem pouco: falta de tempo, falta de recursos financeiros, falta de acesso a uma biblioteca, cansaço, etc. Quando o adulto justifica a falta de leitura por conta do cansaço, temos aí um

importante dado: a leitura não é vista como uma opção de lazer e isto acaba por se refletir na criança.

No princípio de sua vida, a criança vê o livro como um brinquedo e não menos interessante que os outros, revelando o amor que a criança tem por decifrar os mistérios envolvidos nos desenhos e nas palavras presentes na literatura. Contudo, é a atitude prosaica e desencantadora do adulto que vai aos poucos minando a ligação entre criança e livro (CUNHA, 1999, p.50).

Assim, diante do que foi exposto, entendemos ser possível encontrarmos na literatura infantil um importante recurso para a formação social e emocional da criança. No entanto, acreditamos que a apreciação do ato de leitura pelas crianças deve ser cultivada pelos adultos que as rodeiam.

3.5 O AGIR DOCENTE COMO INSTRUMENTO DE INTERPRETAÇÃO DA SITUAÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Na perspectiva de aprendizagem como construção social, adotada neste trabalho, entende-se que a construção de conhecimentos ocorre em um ambiente social do qual fazem parte diferentes sujeitos. Assim, considerando o objetivo geral desta pesquisa - compreender uma determinada situação que ocorre no ambiente “sala de aula de inglês” - é fundamental olharmos não somente para as ações dos alunos, mas também para o agir da professora nessa situação.

Iniciamos este capítulo (item 1.1), abordando alguns fatores que podem influenciar o ensino/aprendizagem de inglês para crianças, dentre os quais, incluímos a importância de se atender as necessidades reais destes aprendizes de

uma LE. Uma das maneiras possíveis de contemplar este aspecto é explorar a LI de maneira significativa e contextualizada, discutido no item 1.3. Ou seja, “possibilitem a apropriação do objeto de conhecimento, recriando-o e tornando-o seu” (GASPARIN, 2002, p.52).

Ancorada nos conceitos vygotksyanos de ensino/aprendizagem, Fontana (2003) considera que “a mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, vinculados às experiências e habilidades que ela já domina”. Deste modo, conclui-se que as crianças constroem conhecimento em colaboração com seus pares mais capazes, o que inclui, neste caso, não apenas os outros alunos, mas também a professora.

Na sala de aula, a ação do professor tem como objetivo criar as condições necessárias para a realização do processo de aprendizagem do aluno. Após o que, “ambos seguem juntos numa ação interativa na qual o professor, como mediador, apresenta o conteúdo ao educando, enquanto este vai, aos poucos, tornando seu o novo objeto de conhecimento” (GASPARIN, 2002, p.107).

Concebemos que criar condições para que o processo de aprendizagem ocorra seja contextualizar a aula como um todo, permitindo que o aluno identifique o assunto que será discutido, a relevância do mesmo, mobilize seus conhecimentos prévios e, assim, deseje envolver-se naquele acontecimento.

Uma outra perspectiva de contextualização é apresentada por Moita Lopes (2000). No entender deste autor, uma das formas comumente utilizadas como estratégias para a contextualização de determinados eventos comunicativos²⁹, são “pistas fornecidas pelos participantes discursivos para tornar suas ações interpretáveis uns para os outros” (MOITA LOPES, 2000, p.253).

²⁹ Compreendido aqui como unidade com começo, meio e fim, caracterizada pela obediência a regras presentes no uso da fala, com base na etnografia da comunicação, incluindo aqueles ocorridos na sala de aula (BEZERRA, 1998, p.31).

Neste sentido, uma das teorias presentes em seus estudos, e da qual nos servimos também em nossas pesquisas, é a teoria da interpretação situada de Gumperz (1998) que, entre outras, propõe a análise das formas escolhidas pelo professor para apresentar aos seus alunos o contexto no qual a aula será desenvolvida. Dentre os possíveis objetivos a serem atingidos por meio de tal estratégia, Moita Lopes (2000) considera: ativar o conhecimento prévio do aluno, induzir ou mesmo construir uma base de conhecimento comum ao grupo, atingir o objetivo de uma determinada atividade (por exemplo, ensinar/aprender sobre organização textual de um determinado gênero textual) ou ainda, nas palavras do próprio autor “balizar a construção da interpretação das informações que circulam no grupo” (MOITA LOPES, 2000, p.263).

Sempre tendo em vista a análise de uma determinada situação ocorrendo em um contexto específico, o autor ressalta que tais estratégias de comunicação, devem ser necessariamente estudadas em relação ao processo e ao contexto e não de forma abstrata e isolada. Isto porque seus significados não são revelados abertamente, mas estão implícitos. Partimos da concepção de que a projeção de um determinado contexto mental³⁰, presente na interação entre sujeitos, envolve decisões sobre quem pode falar, o quê e com quem e, quem pode oferecer um determinado direcionamento interpretativo, conforme defende Moita Lopes (2000, p.253):

É na contextualização, que a forma como os participantes de uma determinada interação social sabem como devem se comportar tanto em relação ao que está sendo enunciado, como também em relação

³⁰ Orientações projetadas na interação, entendimentos gerais entre as pessoas que estão em comunicação, em lugar do sistema lingüístico que usam, conforme Moita Lopes (2000, p.252). Portanto, o contexto mental não pode ser analisado como um dado material, mas como uma produção interpretativa por meio da qual os estudiosos definem a situação interacional tendo em vista a realização de atividades práticas.

ao envolvimento interacional dos sujeitos possa ser definido. Ainda que tais regras de conduta não estejam totalmente explicitadas.

Ao analisar interações sociais contextualizadas no ambiente escolar, especificamente na sala de aula³¹, a proposição de Moita Lopes (2000) gira em torno das atitudes e decisões tomadas pelo professor visando, além daqueles objetivos já elucidados, direcionar a proposta de trabalho a ser desenvolvida em uma determinada aula e gerenciar contextos mentais que construam conhecimento por meio das interações sociais ocorridas nesse ambiente.

Retomando os estudos de Moon (2000), lembramo-nos da capacidade que as crianças têm de interpretar o sentido ou o significado presente em uma determinada situação. No conceber da autora, elas o fazem a partir de seus conhecimentos prévios e dicas dadas pela professora e pela própria situação em que elas se encontram. Assim, descobrem o significado primeiro e procuram não se importar com as palavras exatas utilizadas para expressar aquela situação em uma história, um vídeo, uma figura. Ou seja, durante o processo de ensino/aprendizagem de uma LE, as crianças orientam-se por meio daquilo que é visível para elas tanto no ambiente físico (figuras, desenhos e outros) como também no papel social conferido ao professor como referência maior de conhecimento e de autoridade na sala de aula.

Fontana (1993) considera em seus estudos a tese assumida por Vygotsky de que:

Os conceitos sistematizados apreendidos que transformam a relação cognitiva da criança com o mundo, ampliando seus conhecimentos e introduzindo-a na análise intelectual baseada em operações lógicas que, à medida que vão sendo internalizadas modificam as formas de

³¹ A pesquisa aqui utilizada foi realizada em uma aula de leitura em LM, sendo parte do Projeto Integrado Interação em Sala de Aula de Leitura em LE e LM.

utilização da linguagem, tornando-se a palavra o principal agente de abstração e de generalização (FONTANA, 1993, p.135).

Princípio subjacente à teoria vygotskyana na qual, em tal atividade, os alunos estabelecem uma comparação intelectual entre os conhecimentos que já dominam (conhecimentos cotidianos) e os conhecimentos apresentados pelo professor (conhecimentos científicos)³². Estes aspectos nos interessam verificar em nosso *corpus* de análise, já que buscamos verificar se o que é ensinado/aprendido na aula de LE por meio das HIs pode ser transposto para outros contextos pertinentes à realidade de vida da criança.

Assim, buscando compreender até que ponto as atitudes da professora podem contribuir para o trabalho com o gênero HI no ensino de inglês para crianças, procuramos na literatura disseminada perceber como as pistas de natureza sociolingüística utilizadas pelos falantes podem sinalizar as suas intenções comunicativas ou inferir as intenções conversacionais do interlocutor e, assim, atingirmos o terceiro objetivo desta pesquisa³³.

De acordo com os estudos realizados por Gumperz (1998), pode ser tomado como um trabalho de contextualização aquele em que os participantes discursivos buscam tornar suas ações interpretáveis entre si, reagindo ao contexto e também contribuindo para sua construção. Nesta perspectiva, o autor considera que são utilizadas “pistas de contextualização [...] todos os traços lingüísticos³⁴ que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 1998, p.100). Dito de outra forma, são traços presentes nas mensagens que os falantes

³² Conceito de ZPD apresentado neste capítulo 1, item 1.1.2.

³³ Conforme explicitado na Introdução.

³⁴ Esclarecemos que, por ser uma citação direta, fizemos a transcrição de parte do texto daquele autor. Contudo, observamos que, ao mesmo tempo em que define pistas de contextualização como traços lingüísticos (grifo nosso), considera que as pistas podem ser sub-dividas em lingüísticas, prosódicas, paralingüísticas e não-vocais.

sinalizam e os ouvintes interpretam a atividade em progresso, como seu conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona à que a precede ou segue³⁵.

No entender do autor, tais pistas podem ser 1) lingüísticas, 2) paralingüísticas, 3) prosódicas ou 4) não-vocais. As pistas lingüísticas, que fazem parte do centro de sua proposta de análise, podem ser, por exemplo, alternância de código lingüístico, de dialeto ou de estilo, são analisadas dentro de um contexto interacional. As pistas paralingüísticas são caracterizadas pelo valor das pausas, tempo e hesitações de fala. As pistas prosódicas são entonação, acento, tom de fala, o que, para autor, são (sub) sistemas de sinais culturalmente estabelecidos. Vale dizer que, ao mesmo tempo em que são construídas a partir da cultura própria de determinada sociedade, para serem interpretadas é preciso considerar o aspecto sócio-cultural das pessoas envolvidas naquelas práticas discursivas. As pistas não-vocais se caracterizam pelo direcionamento do olhar dos interlocutores, suas posturas físicas e gestos.

Nesta perspectiva teórica, Gumperz (1998) entende que, quando todos os participantes percebem e compreendem algumas pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e se desenvolvem sem serem formalmente percebidos.

Por outro lado, adverte para o fato de que, quando um ouvinte não reage às pistas ou não conhece sua função, pode haver divergências de interpretação e mal-entendidos. Assim, caso tal situação venha a ocorrer, ou seja, os participantes de determinada interação interpretam alguma pista de modo diferente ou simplesmente não reagem a ela, por não compreendê-la, há uma tendência a

³⁵ Aspectos similares são discutidos por Dolz e Schneuwly. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*, 2004, no artigo "O oral como texto: como construir um objeto de ensino".

reações em termos de atitude: dizemos que o falante é antipático, grosseiro, impertinente. Quando falhas de comunicação desse tipo ocorrem, provavelmente não serão tomadas como simples erros lingüísticos; serão consideradas gafes sociais e poderão conduzir a julgamentos errôneos da intenção do falante.

Seguindo esta linha de pensamento, passa a ser necessário considerar o fato de que os participantes de uma conversação possuem expectativas convencionais sobre o que é considerado normal em termos de ritmo, volume de voz, entonação e estilo de discurso dentro de um determinado evento social. Por exemplo, espera-se que, em um funeral, por exemplo, as pessoas usem tom de voz baixo, demonstrem expressão facial que reflita tristeza e não façam movimentos corporais bruscos. Desta forma, ao sinalizar uma atividade de fala, o falante também aponta as pressuposições sociais em termos das quais uma mensagem, de acordo com suas percepções pessoais, deve ser interpretada.

Um outro aspecto presente nos estudos de Gumperz (op. cit.) é a concepção de que o deixar de dizer algo explicitamente possa ser igualmente considerado uma estratégia de contextualização. Nas palavras do autor, isto pode ser compreendido como “não verbalize explicitamente o assunto de sua conversa; confie na habilidade do ouvinte de compreender o que está sendo dito.” (Gumperz, 1998, p.107).

No entanto, como os mecanismos de sinalização são implícitos, altamente dependentes do contexto, e adquiridos somente por meio do contato intensivo sob condições que permitam um máximo de *feedback*, como, por exemplo, no ambiente familiar, tais aspectos passam a ter origem sócio-cultural:

Portanto, sempre que um grupo de ouvintes (a) identifica tais traços como sendo convencionais e (b) concorda quanto à

interpretação e às estratégias de sequenciamento apropriadas, enquanto outro grupo não vê tais marcas como expressivas de significado, temos evidência razoável de que as diferenças interpretativas também refletem variações significativas em termos de origem sociocultural (GUMPERZ, 1998, p.107).

Quanto às pistas não-verbais, seus estudos sinalizam que diferenças no momento da comunicação podem ser desfeitas por meio da interpretação dos movimentos faciais e gestuais aparentemente sem importância. Assim, os movimentos e expressões corporais podem ser interpretados de forma a fornecer informações sobre o estado emocional dos falantes: no ato de falar, os olhos, o rosto, os membros e o torso emitem sinais produzidos automaticamente que “em geral passam despercebidos”, conforme observa Gumperz (1998, p.109).

Transpondo tais conceitos para uma situação de mudança de ambiente cultural, como a mudança de estado ou país, Gumperz (op. cit., p.100) considera que “a compreensão das estratégias comunicativas utilizadas passa a ser mais uma questão de experiência comunicativa do que de tempo de residência em um país”. Em outras palavras, o autor acredita que o fato de uma pessoa ter morado em um país falante de determinada língua não assegura absoluta compreensão das estratégias de comunicação utilizadas pelos moradores daquela nação, mas o que pode facilitar o entendimento do que está sendo dito são as experiências comunicativas que o indivíduo pode desfrutar.

Ancorados em tais perspectivas teóricas, entende-se que situações semelhantes possam igualmente ocorrer dentro do ambiente “sala de aula” na relação professor x aluno, ainda que este último não seja proficiente na LE. Considerando ser mais significativas as experiências comunicativas em si, estas tendem a funcionar melhor como estratégias para a compreensão da língua em

questão por parte dos alunos, do que propriamente o nível de conhecimento lingüístico deles.

Outro aspecto fundamental a ser considerado também neste campo é o “estilo do professor” (GUMPERZ, 1998, p.111) que medeia a relação. Ao se referir especificamente ao trabalho docente, o autor é enfático ao afirmar que, com professores que ensinam de uma maneira que se harmoniza com as pistas dadas pelos próprios alunos, os alunos se saem bem em eventos comunicativos. Neste sentido, a experiência comunicativa compartilhada viabiliza a cooperação conversacional.

Neste campo de análise, outro estudo bastante representativo é o de Moysés (2003), que discute o discurso do professor como sendo essencial para que os alunos passem daquilo que sabem fazer sozinhos para algo que eles podem fazer com a ajuda de seus pares mais capazes. Assim, o professor de LE parece ter um papel crucial no que tange ao fornecimento de pistas para o sucesso da aula. Ou seja, o agir docente na ZPD do aluno ocorre por meio da mediação pedagógica possibilitada pelo seu discurso³⁶.

A autora afirma que uma das formas mais recorrentes utilizadas pelos professores para levarem os seus alunos a perceber qual a resposta adequada a pergunta por eles formulada e, assim, realizarem a atividade de sala de aula conforme o planejado pelo professor, são novas perguntas formuladas e, se necessário, reformuladas. Em outras palavras, quando um professor questiona o aluno a respeito de um determinado assunto, se a resposta fornecida pelo estudante não for considerada “adequada”, aquele geralmente reformula a pergunta, direcionando o pensamento do aluno até que forneça a resposta esperada.

³⁶ Moita Lopes (2000) corrobora tal concepção considerando que a vida social é entendida como sendo construída pelo discurso.

Já Wertsch e Smolka (1993) trabalham com os conceitos de dualismo funcional dos textos para discutir as contribuições e as limitações da proposta de ensino/aprendizagem vygotskyana. Segundo esta base teórica, todos os textos têm basicamente duas funções: a função unívoca (ligadas à transmissão de conhecimento e a um padrão de orientação, que se convencionou chamar de IRA - Iniciação/Resposta/Avaliação), e a função dialógica (ligada à criação de novos conhecimentos a um modelo interativo polifônico). Para eles, as formas diferentes de funcionamento intermental, associadas aos gêneros de fala, resultariam em formas diferentes de funcionamento intramental.

Ponderemos também as considerações de Bezerra (1998) que, ao investigar a presença de padrões de oralidade, compreendidos pela autora como características lingüísticas, estruturais e situacionais de um determinado tipo de texto oral, na explicação de textos nas aulas de português - LM, objetiva mostrar como tais padrões permeiam o discurso do professor de português enquanto evento comunicativo.

Seus estudos revelam que, no trabalho com textos escritos, há uma tendência por parte de tais professores à oralização desses textos. Ou seja, estes são explicados por meio de comentários adicionais, como se fosse uma tradução de algo mais elaborado para algo mais passível de ser compreendido (BEZERRA, 1998).

A autora considera que, embora tais atitudes possam significar uma proximidade entre professor e aluno, podem igualmente sinalizar uma falta de norma culta por parte do docente, o que dificultaria o ensino de textos formais escritos. Neste sentido, ao detalhar ou explicar um determinado texto escrito oralizando-o, a

autora considera a possibilidade de uma provável dificuldade apresentada pelos próprios professores.

Ao explicá-los detalhadamente, o professor estaria “traduzindo” (aspas da autora) um texto, considerado por ele próprio como tendo uma linguagem mais elaborada do que o outro texto (oral), igualmente por ele pré-concebido, de maior informalidade lingüística, apresentando maior probabilidade de ser compreendido.

Percebe-se que a mesma postura é assumida pelos professores de LE, que parecem se valer ora de pistas paralingüísticas, ora de pistas prosódicas e também de pistas não-vocais para “traduzir” aos alunos o que está sendo ensinado. Entendemos que tais procedimentos sinalizam certa medida de preocupação dos professores de que os alunos estejam acompanhando o que está sendo dito em LE ou ainda a pré-suposição de que o que está sendo ensinado seja de difícil compreensão, justificando a necessidade de ajuda.

Diante do exposto, não estaríamos equivocados se, por enquanto, concluíssemos que a mediação do instrumento eleito para o ensino/aprendizagem de LE a crianças exerce um papel importante na aprendizagem da língua, mas que, além deste, as interações ocorridas no ambiente escolar, enquanto socialmente organizado, assumem igualmente um papel fundamental que não pode ser ignorado.

No caso desta pesquisa, consideramos que a interação entre a professora-pesquisadora e os alunos ocorreu em função do evento social em questão (aula de inglês) que fora privilegiado pelo tema abordado (nas HIs) e pelas pistas fornecidas por ela e pelos alunos naquela prática discursiva ocorrida naqueles momentos, conforme procuraremos apontar em nossas análises.

Para concluir, retomamos o conceito vygotskyano de ZPD, no qual o nível de desenvolvimento de uma criança resulta daquilo que ela consegue realizar sozinha e daquilo que ela desempenha com a ajuda dos outros, o que, no entender de Gasparin (2004) é o processo mais significativo, pois a criança resolve tarefas mais difíceis em colaboração de alguém.

Em relação a essa interação professor x aluno, compartilhamos do pensamento do autor ao afirmar que:

No transcorrer de sua vida, os alunos podem e devem apropriar-se de novos conhecimentos sem o auxílio do professor. A ação do professor deve propiciar a autonomia de aprendizagem por parte do aluno. Antes, porém, a aquisição desses conceitos passa necessariamente pela mediação pedagógica do professor (GASPARIN, 2004, p.122).

Acreditamos que, neste processo colaborativo, é com o auxílio da imitação e em colaboração com seus pares que a criança passa do que é capaz de fazer para o que ainda não é capaz, conforme postula Vygotsky (2001).

Isto posto, apontaremos como o sócio-interacionismo compreende a imitação e também como a linguagem, cristalizada no agir discursivo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, pode contribuir para tal processo.

3.6 AS RELAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR E A APREENSÃO DAS PALAVRAS ALHEIAS

O sócio-interacionismo valoriza a apropriação de conhecimentos já produzidos historicamente e que se encontram disponíveis na sociedade em que o indivíduo se insere.

Gasparin (2002, p.83) observa que, para que cada um possa construir seu próprio conhecimento, “é necessário que se aproprie do conhecimento já introduzido pela humanidade e que este esteja socialmente à disposição. Essa apropriação o torna humano, uma vez que assimila a humanidade produzida historicamente”.

No entender de Vygotsky, a velha psicologia consolidou a opinião de que a imitação é uma atividade puramente mecânica, o que para ele não corresponde à realidade. Além disto, não acredita que se pode imitar tudo:

Pode-se considerar como estabelecido na psicologia moderna que a criança só pode imitar o que encontra na zona de suas próprias potencialidades intelectuais. Por isso para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que eu sei fazer para o que eu não sei (VYGOTSKY, 2001, p.328).

Para o autor, a imitação está diretamente relacionada ao conceito de desenvolvimento imediato que expressa o que está em processo de formação. Por isto, o mérito essencial da imitação na criança é poder imitar ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades.

Na concepção vygotskyana, o animal é incapaz de desenvolver faculdades intelectuais por meio da imitação ou aprendizagem, este apenas decora por meio do adestramento. Entretanto, na criança, o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação para o futuro surgimento de todas as propriedades especificamente humanas, como por exemplo, a consciência, é fundamental.

Neste sentido, Vygotsky é enfático:

A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente na imitação. Porque na escola a

criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo (VYGOTSKY, 2001, p.331).

O autor defende a idéia de que a imitação (concebida como um instrumento de reconstrução) e a aprendizagem levam a criança a níveis cada vez mais elevados de desenvolvimento. Neste aspecto, acreditamos que o conceito vygotskyano aproxima-se das idéias de Bakhtin (2002, p.146) quanto ao que se chama de “utilização de palavras alheias”: as crianças repetem as palavras sem ter delas uma compreensão total.

Conforme Fontana (2003), a apreensão do discurso do outro, como concebido pela perspectiva bakhtiniana, é um processo dialógico de confrontação entre as palavras “alheias” e as palavras já elaboradas pelo sujeito. Bakhtin (2002) destaca que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Ao contrário, são elaborados nas enunciações concretas, tidas como a unidade da língua, quer se trate do discurso interior ou exterior.

Portanto, os interlocutores³⁷ têm sempre um horizonte social, uma audiência (ainda que potencial) diante de si em que configuram as trocas verbais de acordo com as várias esferas da prática e que delimita o que pode ser dito e como deve ser dito. Em consequência disto, a significação carrega consigo as marcas de tais condições sociais.

De acordo com Bakhtin, a palavra revela-se sempre múltipla e individual. Na dinâmica das trocas verbais, todo enunciado refere-se a pelo menos dois sujeitos: precede de alguém e dirige-se a outro alguém. Ela é produzida e adquire significado sempre na interação de vozes, que materializam perspectivas

³⁷ Entendidos como os participantes envolvidos em uma determinada interação, conforme Bakhtin (2002).

sociais múltiplas presentes no contexto de interlocução, quer esteja materializada em forma de texto escrito ou oral.

Além disto, não podemos nos esquecer de que, conforme afirma Garcez (1998, p.59), “todo discurso busca ser compreendido e, sendo assim, tem como objetivo estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas. Isto é, faz parte da natureza da palavra querer ser ouvida e buscar a compreensão responsiva ilimitada”.

Vivemos no universo do “outro” e toda a nossa vida consiste em reagir às palavras desse “outro” que “impõe” ao homem a tarefa de compreender tais palavras, conforme acredita Bakhtin (2002, p.112). Para isto, o autor utiliza o discurso citado para compreender como apreendemos o discurso do outro e acredita ser possível encontrar as marcas sociais - características da apreensão ativa do discurso do outro - manifestadas nas formas da língua. Por considerá-las o reflexo das relações sociais dos falantes, acredita ser no contexto que as formas de apreensão da enunciação alheia são reveladas.

No entender de Fontana (2003, p.127), os sentidos elaborados são em parte “nossos” e “em parte do outro” e, sendo assim, “a significação de cada enunciado é determinada por sua interação com as vozes circulantes no ambiente social, às quais respondem, dialogam, discordam e buscam apoiar-se para validar seus argumentos”. Em nossa concepção, essa apropriação das palavras alheias pode ser percebida quando há a repetição do enunciado da outra pessoa imediatamente após a sua fala, ou seja, a “imitação” das palavras do outro.

Outra maneira de identificarmos o discurso alheio é quando alguém diz algo que comumente não partiria dela, como por exemplo, certos tipos de comentários que as crianças fazem sobre temas que não são próprios daquela faixa

etária ou de seu ambiente social. Em tais situações, é possível identificar o discurso dos pais, da televisão, da professora ou mesmo de outras crianças. É o que Bakhtin (2002, p.146) caracteriza como sendo “a recepção ativa da enunciação do outro e sua transmissão no interior de um contexto”. Além disso, esse mesmo autor acredita que as condições em que um enunciado é transmitido, assim como suas finalidades, contribuem para a realização daquilo que já está inscrito nas tendências da apreensão ativa, no quadro do discurso interior.

Quando o discurso do outro é transmitido sob forma escrita, isto é feito de forma clara, retomando o enunciado alheio e, sendo um discurso citado, é marcado graficamente pelo uso de aspas. Por outro lado, numa situação real de diálogo, quando respondemos a um interlocutor, não retomamos no nosso discurso as palavras exatas que ele pronunciou. Ainda na concepção de Bakhtin (2002), só o fazemos para afirmar que compreendemos corretamente ou apanhar o interlocutor em suas palavras. Daí a importância de se considerar o contexto da situação de transmissão.

Desta forma, vemos a imitação (assim como postulada por Vygotsky) das palavras (ou das ações do outro) muito interligada ao que Bakhtin considera ser a apreensão das palavras alheias: em um primeiro momento, ela é apenas uma repetição, para depois passar a ser inerente ao indivíduo.

Assim como os conceitos só nos pertencem quando conseguimos transpô-los para outras situações, a palavra, o discurso alheio pertence, em primeira instância, ao outro, mas, ao ser internalizada, passa a nos pertencer.

Conforme anunciado, neste capítulo, apresentamos o corpo teórico que dará suporte à análise dos dados. Assim sendo, apresentamos as teorias de conhecimento discutidas por Vygotsky (2001) e outros autores que nele se

fundamentam (Minick, 2002; Baquero, 2001; Daniels, 2003), a fim de fundamentarmos as análises das interações ocorridas na sala de aula, como uma forma de verificarmos como estas podem contribuir para a formação de conceitos e a construção de conhecimento na aula de inglês.

De igual forma, trouxemos alguns autores que defendem o uso de HIs no ensino de LE para crianças (Wright, 1995; Ellis e Brewster, 1991) e outros que apontam as características pertencentes a tais textos (Bettelheim,1980; Gagliardi e Amaral, 2001; Fernandes, 2001; Tahan, 1966 ; Dohme, 2003; Zilberman, 1986; Aragão,2004; Rosenfeld , 1999; Cunha, 1999; Coelho, 1991; Vygotsky, 2003), a fim de verificarmos a real importância das histórias na vida das crianças e como tais características podem contribuir para o sucesso do ensino formal da língua inglesa.

Trabalhamos com o conceito e a importância do ensino contextualizado como forma de propiciar uma aprendizagem significativa para os alunos. Nesse sentido, entendemos a necessidade de considerarmos as reais necessidades e interesses dos alunos ao se planejar a prática docente (Coll, 2002; Vasconcellos, 2002).

Por acreditarmos que as histórias infantis sejam apreciadas pelas crianças, destacamos o que a literatura disseminada aborda sobre esse tema e do papel que elas ocupam em suas vidas, a fim de identificarmos a possibilidade de usá-las como instrumento no ensino da LI.

Concebendo a construção dos conhecimentos e a formação de conceitos como fruto das interações sociais, voltamo-nos para o papel do professor como mediador destas interações, para compreendermos como o seu agir pode ou não contribuir para que o inglês possa ser ensinado por meio de contação de

histórias infantis. Em consequência disso, estamos convencidos de que, para ensinar, o professor precisa não apenas dominar o objeto sistematizado do conhecimento, mas igualmente o instrumento a ser utilizado.

Isto posto, no capítulo seguinte, trabalharemos com os conceitos de gêneros textuais dentro da perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. Enfatizaremos, em especial, o método proposto por essa vertente da Psicologia da Linguagem para a análise de gêneros textuais, buscando detectar as características sócio-lingüísticas que compõem o gênero HI e como nós, enquanto professores de inglês, podemos transpô-lo didaticamente para o ensino de LE a crianças. Discutiremos, por fim, de que forma as atividades desenvolvidas, a partir da contação de histórias, podem favorecer a proposta por nós defendida.

4. HI COMO GÊNERO TEXTUAL

S1 - "Teacher conta de novo o final?" (Grupo Focal - 25/11/03)

4.1 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS

O interacionismo sócio-discursivo, uma corrente da psicologia da linguagem tal como exposto por Bronckart (2003), postula a necessidade de serem descritos gêneros³⁸ de texto para seu ensino na escola, a fim de que os alunos deles se apropriem e os utilizem como mediadores das atividades de linguagem (CRISTOVÃO, 2002, p.95). Sendo assim, ao conhecerem as características dos gêneros, os leitores podem ter uma melhor relação com os textos, o que, de acordo com Cristovão (op. cit.), permitirá que os agentes transfiram conhecimentos e ajam com a linguagem de forma mais eficaz, ainda que se deparem com textos pertencentes a gêneros desconhecidos.

Para Marcuschi (2002, p.35), "os gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas". Tal afirmação fortalece nossa concepção de que o ensino de gêneros na sala de aula de LE pode auxiliar tanto o aprendiz de LE, no seu processo de aprendizagem, como o professor em seu ensino.

O uso de gêneros textuais no ensino de línguas é defendido por vários autores (CRISTOVÃO, 2002; MACHADO, 2002; LOUSADA, 2002, PINTO, 2002, etc.) por acreditarem que, a partir do conhecimento dos gêneros, "os alunos serão capazes de agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações" (CRISTOVÃO, 2002, p.95).

³⁸ Definido por Bakhtin como sendo um enunciado relativamente estável e um produto sócio-histórico.

De acordo com Schneuwly e Dolz (1999), dentre as diferentes atividades humanas, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio. Sendo assim, sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação sociais determinadas e atribui, principalmente às práticas sociais, um papel determinante no esclarecimento quanto à forma como funciona.

São produtos sócio-históricos cujo uso implicam, fundamentalmente, três capacidades da parte do sujeito, vistos como instrumentos para o desenvolvimento dos três tipos de capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas e as lingüístico-discursivas, conforme sistematizadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993).

Nesta perspectiva, as capacidades de ação envolvem a mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção, evoca as aptidões por ele requeridas para produzir um determinado gênero, adaptando-se às características do contexto de produção e do requerente.

As discursivas envolvem as operações de organização textual do texto a ser produzido, incluindo a escolha de um ou vários tipos de discurso e a escolha do modo de organização seqüencial. Nas palavras dos autores, mobilizam modelos discursivos.

Já as capacidades lingüístico-discursivas envolvem os aspectos psicolingüísticos, assim como os lingüísticos em si, incluindo operações de textualização (coesão textual, por exemplo) e enunciativas (o uso de modalizadores, por exemplo).

A importância de considerarmos tais conceitos nesta pesquisa justifica-se por concordarmos com o fato de que, dominando as características de

tais capacidades, o professor pode não somente considerá-las no momento da construção do planejamento das aulas, mas também verificar quais destas capacidades os alunos já dominam para, então, a partir delas, orientar o trabalho docente na fundamentação de novas aprendizagens (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.52).

Machado (prelo) observa que, mesmo com diferenças visíveis, os estudos de pesquisadores brasileiros nesta área de conhecimento guardam um traço comum: a perspectiva de intervenção na educação, imediata ou prospectivamente. As pesquisas que vêm sendo desenvolvidas estão focadas em cinco áreas: 1) as de foco nas *ferramentas* de ensino, com o levantamento de características de gêneros (artigo de opinião, diários reflexivos de professores, resumos, resenhas críticas etc.), e a construção de *modelos didáticos de gêneros* ou a análise e avaliação de materiais de ensino; 2) as de foco no aluno, com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas *capacidades de linguagem* em relação a um determinado gênero, visando planificar ou avaliar atividades de ensino; 3) as de foco no professor em formação ou no formador de professor, com o levantamento de representações sobre a *situação* particular em que se encontram, com o confronto entre representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre *textos prescritivos, planificadores e avaliativos* e as *ações efetivamente realizadas*; 4) as de foco na interação professor - ferramenta - aluno, com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais; 5) as de foco na interação professor em formação-(ferramenta) - formador, com a análise de sessões reflexivas e de outros tipos de situação de formação.

Tendo como foco de nosso trabalho não o gênero como objeto de ensino, mas vendo nele um instrumento mediador para o ensino de LE, elegemos as Hls, acreditando que estas podem contribuir significativamente no desenvolvimento das capacidades de linguagem (LOUSADA, 2002). Ou, nas palavras de Marcuschi (2002, p.29), “quando dominamos um gênero textual, dominamos a forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Por compartilharmos desta perspectiva, acreditamos também que os alunos precisam conhecer os gêneros textuais, a fim de que deles se apropriem e os utilizem como mediadores da linguagem; de igual modo, o professor deve dominar o instrumento que propõe a utilizar em sala de aula³⁹.

Para tanto, passaremos à exposição da síntese do modelo de análise de texto proposto por Bronckart (2003), para dele nos servirmos na análise do gênero em questão neste estudo.

4.2 CONSTRUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DE GÊNERO

Prosseguindo com a exposição de nosso trabalho, apresentaremos o construto teórico-metodológico para análise de textos, que possibilita identificar os traços do gênero a serem expostos. De uma forma geral, a categorização é feita a partir da: 1) análise do contexto de produção e do conteúdo temático; 2) infraestrutura geral do texto (plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de seqüência); 3) mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e 4) mecanismos enunciativos (modalização e vozes).

³⁹ Conforme Cardoso (2004, p. 239)

Análise dos contextos

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

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

O segundo plano de análise considera que a produção de todo texto situa-se no quadro das atividades de uma formação social (interação comunicativa) que implica o mundo social com suas regras, normas, etc, e o mundo subjetivo, ou seja, a imagem que o agente tem de si ao agir. O contexto sócio-subjetivo pode ser desmembrado em quatro parâmetros principais: o lugar social (formação social na qual o texto é consumido: escola, família, etc.), a posição social do emissor (o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, pai, amigo, etc.), a posição social do receptor (papel de aluno, criança, filho, etc.) e o objetivo da interação (do ponto de vista do enunciador, o efeito a ser produzido no destinatário).

Considerando que tais representações constituem a situação de ação definida pelo agente, Cristovão (2002) salienta que as mesmas são identificadas pelo analista de forma hipotética, já que o acesso a essa situação não é diretamente acessível ao analista:

Busca-se formular hipóteses acerca dessas representações. Assim, essas hipóteses não retratam direta ou mecanicamente a relação entre a situação de linguagem e o texto. Contudo, o levantamento dessas representações é importante para revelar, mesmo que parcialmente, as decisões que o agente toma para a produção/leitura de um texto. Essas decisões dizem respeito à escolha do gênero mais adequado à situação [...] (CRISTOVÃO, 2002, p.59).

O folhado textual

O ISD concebe a organização de um texto como um folhado que é constituído por três camadas, as quais devem ser consideradas quando da análise textual: a Infraestrutura Geral, os Mecanismos de Textualização e os Mecanismos Enunciativos. O *corpus* é analisado a partir dos procedimentos descritos por Bronckart (2003) e tem como primeiro plano de análise:

a) A infraestrutura geral do texto. Objetiva proporcionar uma visão geral do mesmo e sua análise envolve:

- * Identificação do plano geral do texto (ou plano textual global), a fim de se obter um resumo do mesmo;

- * Identificação dos tipos de discurso predominantes, por meio do levantamento da ocorrência e da frequência das unidades que indicam as relações de implicação ou autonomia do texto, tais como os dêiticos de pessoa, de espaço e de tempo, e as relações de conjunção ou disjunção, considerando os tempos verbais e os tipos de frase;

* Identificação dos tipos de seqüência predominantes e identificação da(s) fase(s) típica(s) da(s) seqüência(s). Para esse reconhecimento, Bronckart (2003) propõe que as seqüências tenham um estatuto discursivo e que são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macro proposições as quais, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear de o texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências.

Já para um nível intermediário de análise, propõe-se:

b) A análise dos mecanismos de textualização. Consiste na identificação das unidades que asseguram a coerência global de um texto, nas quais se incluem os mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal.

Por fim, busca-se identificar no *corpus* a ser analisado:

c) Itens que operalizam os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

a) A infraestrutura textual

O Plano Textual Global

Conforme concebido por Bronckart (2003), refere-se à organização do conteúdo temático – o conjunto de informações apresentadas no texto - mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo possível da leitura do mesmo.

Considera-se que todo texto empírico é objeto de uma leitura inicial rápida a fim de se buscar informações que incidem sobre três conjuntos observáveis: 1) Observáveis de Ordem Semântica: O texto, incluindo seu contexto

imediatos, principalmente a capa e a contracapa⁴⁰, produzem um efeito global de significação para seu leitor, principalmente na identificação do tema a ser tratado; 2) Observáveis de ordem léxico-semântica: Uma leitura mais atenta mostra as escolhas feitas nos paradigmas lexicais disponíveis em língua; 3) Ordem Paralingüística: Nos textos escritos, a leitura inicial possibilita a identificação de unidades não-verbais – quadros, imagens, esquemas- denominadas por Bronckart (2003, p. 80) de unidades **paratextuais**. Além destas unidades, a leitura permite observar os procedimentos **supratextuais** de formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) e de relevo (sublinhados, relevo, negrito).

O autor considera ainda que, para os textos orais, a leitura permite observar procedimentos supratextuais que parecem equivaler aos de formatação e ênfase dos textos escritos, como, por exemplo, silêncios e acentos prosódicos.

Tipos de discurso principal

Os tipos de discurso são idealizados pelo ISD como formas lingüísticas identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si.

Ao falar de mundos Bronckart (2003, p.151) considera que a atividade de linguagem baseia-se na criação de “mundos virtuais”, isto é, mundos criados no momento da atividade de linguagem, denominados, segundo a proposta do ISD, *mundos discursivos*, enquanto que os mundos representados pelos agentes humanos são denominados *mundo ordinário* (mundo objetivo, social e subjetivo).

Dois conjuntos de operações se realizam na constituição dos mundos discursivos: o primeiro se refere à relação entre a organização do conteúdo

⁴⁰ Neste estudo adotaremos o termo “quarta capa”, conforme denominado por Cristovão (2002, p.95) para o que é mais conhecido como contracapa de um livro e traz um resumo da obra com o objetivo de incentivá-la e produzir no leitor a motivação de ler a história.

temático com as coordenadas do mundo ordinário em que a ação de linguagem se desenvolve. O segundo está vinculado à relação entre o agente produtor e sua inscrição espaço-temporal no texto, bem como à relação com os parâmetros físicos da ação da linguagem, conforme descrito por Bronckart (2003). Caso tais unidades remetam a tais dados, temos aí uma relação de conjunção ao mundo ordinário (eixo do expor). Caso contrário, uma relação de disjunção ao mundo ordinário (eixo do narrar).

O autor considera ainda que há quatro *tipos de discurso* básicos: *interativo*, *teórico*, *relato interativo* e *narração*. São caracterizados como segmentos de texto ou até mesmo um texto inteiro, que apresentam características próprias em diferentes níveis, sistematizados por Machado (prelo) da seguinte forma: a) no nível semântico-pragmático, b) morfossintático, c) psicológico, d) no nível da planificação e e) no nível do texto.

De acordo com a autora, no nível **semântico-pragmático**, os segmentos mostram uma determinada relação com o contexto físico de produção: de **implicação** desse contexto ou de **autonomia** em relação a ele. De **implicação**, no caso dos tipos de ***discurso interativo*** e de ***relato interativo***; de **autonomia**, no caso do ***discurso teórico*** e da ***narração***. Ainda neste nível, eles exibem uma determinada forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção: de ***conjunção***, no caso do ***discurso interativo dialogado*** e do ***discurso teórico***, e de ***disjunção***, no caso do ***relato interativo*** e da ***narração***. No nível **morfossintático**, cada um dos segmentos apresenta um conjunto de unidades lingüísticas discriminativas que marcam qual é a relação estabelecida com o contexto e qual é a forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção.

No nível **psicológico**, eles são o resultado de **operações discursivas** de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação, consideradas obrigatórias para a produção de qualquer enunciado.

No nível da **planificação**, os conteúdos dos diferentes tipos de discurso podem se apresentar organizados em **seqüências textuais** ou em **scripts e planificações**.

No nível do texto, os **tipos de discurso** podem ser definidos como **segmentos constitutivos dos textos**, mas de forma variável. Assim, um texto pode ser constituído por um único **tipo de discurso**, como um verbete de enciclopédia, normalmente constituído por um único segmento de discurso teórico; mas um só texto pode ser também constituído por vários **tipos de discurso**⁴¹, conforme explicitado a seguir.

Discursos encaixantes de discursos principais

Bronckart (2003) denomina discurso encaixante uma situação em que temos, por exemplo, segmentos de discurso direto, identificados no quadro de gêneros escritos, encaixados nos segmentos de relato interativo ou de narração. Dentro desta perspectiva, o discurso direto, por exemplo, depende da construção de um mundo específico, sendo esse mundo relacionado não com as interações que ocorrem no mundo ordinário, mas sim, ao mundo posto em cena no discurso principal.

Machado (prelo) exemplifica da seguinte forma: um romance construído na forma mais tradicional pode apresentar o *tipo de discurso narração* como seu *tipo* principal, mas contendo também segmentos de outros tipos, como,

⁴¹ Não nos remeteremos em detalhes em todas as variantes, fronteiras e fusões dos tipos de discurso, por termos como objetivo de pesquisa apenas o uso do gênero textual HI.

por exemplo, o *tipo interativo* quando os personagens dialogam entre si, o *relato interativo*, se um personagem relata suas experiências passadas e, caso contenha reflexões generalizantes do autor ou de um personagem, tem-se o *discurso teórico*.

Antes de passarmos adiante, enfatizamos que o modelo de análise de texto aqui adotado não toma como sendo um determinado gênero composto por um único tipo de discurso. Fala-se em tipo de discursos dominantes. Portanto, ao analisarmos um determinado gênero textual, as unidades lingüísticas correspondentes são identificadas e verifica-se a predominância ou não de um determinado tipo de discurso que o compõem.

Esta pesquisa toma como instrumento de ensino/aprendizagem o gênero textual História Infantil que, conforme apontaremos na apresentação do resultado de nossas análises, pertence ao eixo do Narrar. Deste modo, daqui para frente, seremos mais detalhistas na explicitação dos aspectos teóricos relacionados ao Narrar, por serem mais relevantes para a realização de nosso trabalho.

Tipos de seqüência

Conforme relatamos, Bronckart (2003, p.217) considera que “os tipos de discurso constituem os elementos fundamentais da infraestrutura geral do texto”; daí a importância de se considerar os mundos discursivos a que se articulam e as configurações das unidades lingüísticas que os realizam em uma determinada língua. No entanto, para tal abordagem, a infraestrutura geral do texto também se caracteriza pela organização seqüencial ou linear do conteúdo temático.

De acordo com Bronckart (2003, p.97), o agente-produtor do texto dispõe de conhecimentos ou representações a respeito de um dado tema, reorganizados a cada produção verbal humana de maneira linear e expostos por

meio de planos, esquemas, seqüências, etc; e as formas de planificação e os esquemas são categorizados por estruturas específicas de cada gênero.

O autor define as seqüências como sendo unidades que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências:

Tal definição gira em torno de que as seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas que integram e organizam macroposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear de o texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências (BRONCKART, 2003, p. 218).

As seqüências se materializam nos textos em cinco tipos básicos:

seqüência narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e argumentativa. Contudo, estas podem aparecer combinadas em um texto, o que, de acordo com Bronckart (2003, p.219), “é da diversidade das seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos”.

Importante salientar que a forma como estas são organizadas, tanto em um texto escrito quanto oral, é claramente motivada pelas representações que o agente produtor tem dos destinatários de seu texto e do efeito que neles deseja produzir. Ou seja, a organização das seqüências obedece a três critérios: as finalidades sociais do ensino, a fim de que se possam atender as necessidades para a expressão escrita e para expressão oral; as distinções tipológicas cristalizadas no ensino e as capacidades de linguagem que se pretende explorar. Ou seja, identificar o que está no texto e pode ser considerado objeto de ensino para um determinado grupo de alunos (destinatários).

. *Seqüência narrativa*

Segundo Bronckart (2003, p.219), “só se pode falar em seqüência narrativa quando essa organização é sustentada por um processo de intriga.” Tal processo consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história ou uma ação completa com início, meio e fim. A situação coloca personagens em cena e, diante das tensões que vão ocorrendo, o leitor/ouvinte coloca em prática a capacidade interpretativa.

Considera-se como padrão para tal tipo de seqüência a identificação de cinco fases principais: situação inicial, complicação, fase de ações, de resolução e de situação final. Embora estas fases não devam necessariamente estar presentes na seqüência narrativa, esta ordem de sucessão é obrigatória. Podemos encontrar ainda outras duas fases: fase de avaliação e a fase de moral. Entretanto, “a posição destas últimas na seqüência é menos restrita, na medida em que dependem mais diretamente do posicionamento do narrador em relação à história contada” (BRONCKART, 2003, p.221).

. *Seqüência descritiva*

Bronckart (2003) sistematiza um modelo de seqüência descritiva na qual se pode encontrar as seguintes fases: a fase de ancoragem, a fase de aspectualização e a fase de relacionamento que, tal como para a seqüência narrativa, não precisa conter todas as fases.

. *Seqüência argumentativa*

Consiste basicamente em considerar uma provável tese sobre um tema, a isto são adicionados novos dados, inicia-se um processo de inferência e uma conclusão ou uma nova tese.

Geralmente apresenta quatro fases: a fase de premissas (constatação de partida), apresentação de argumentos (elementos que direcionam

para uma possível conclusão), fase de apresentação dos contra-argumentos (elementos que apresentam restrições à orientação dada) e a fase de conclusão (interação dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos).

. *Seqüência explicativa*

Após a constatação de um fenômeno, requer uma explicação das causas e/ou razões da afirmação inicial, o que reformulará a constatação inicial. Formada por quatro fases: fase de constatação inicial (introdução de um fenômeno incontestável); problematização (questionamento relacionado uma aparente contradição), fase de resolução (introdução de elementos que respondam aos questionamentos) e fase de conclusão/avaliação (reformula e completa a constatação inicial).

. *Seqüência dialogal*

Apresenta a particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados. Considera-se que uma seqüência dialogal é composta por três fases possíveis (abertura, transacional, encerramento), dependendo do grau de aceitação ou em conformidade às regras sócio-comunicativas. Cada uma das fases gerais pode conter unidades dialogais ou trocas (por sua vez, compostas por intervenções ou mudanças de turnos de fala).

Ao falarmos em seqüências dialogais, tomamos de Bronckart (2003, p.236) as razões que levam o agente produtor a inseri-las em uma seqüência narrativa: estabelecer uma interação social figurada em um mundo posto em cena por um tipo de discurso principal.

Interessa-nos neste estudo o que pontua Cristovão (2002, p.67): “o tipo de seqüência usada em um texto está diretamente relacionado à sua função em

um determinado gênero”. Daí considerarmos a significância da análise de gêneros textuais para quaisquer objetivos, conforme apresentamos no item 2.1..

b) Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização, conforme sistematizado por Bronckart (2003, p.259), estão articulados à progressão do conteúdo temático, organizam os elementos constitutivos de um determinado conteúdo, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo para o estabelecimento da coerência temática do texto.

Estes mecanismos, que funcionam no nível intermediário de composição do texto, consistem em criar séries isotópicas que contribuirão para o estabelecimento da coerência temática e podem ser agrupados, conforme proposto pelo mesmo autor, em três grandes conjuntos: a conexão, coesão nominal e a coesão verbal.

. Mecanismos de Conexão

Os Mecanismos de Conexão contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados pelos organizadores textuais. Podem assinalar as transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, entre as fases de uma seqüência ou de outra forma de planificação.

Podem ainda assinalar articulações mais locais entre frases⁴². Se marcarem a articulação entre diferentes tipos de discurso, sua função é a de **segmentação**. Já se estes marcarem a articulação entre fases de uma seqüência (narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa, injuntiva), sua função é denominada

⁴² Nesta perspectiva, Bronckart (2003, p.267) observa que os organizadores com valor temporal aparecem, de maneira privilegiada, nos textos que se encontram na ordem do Narrar, e os lógicos na ordem do Expor. Por outro lado, salienta que muitos organizadores podem ter seu valor transformado, de acordo com a sua inserção em um determinado tipo de discurso.

demarcação ou balizamento. E se, ainda, marcarem a integração de partes sintáticas num nível inferior, sua função é de **empacotamento** (no caso de coordenação, terá função de **empacotamento por ligação**; no caso de subordinação, será **empacotamento por encaixamento**).

A marcação da conexão é realizada em quatro categorias principais - dependendo do contexto, podem indicar outras formas de conexão: 1) Advérbios ou locuções adverbiais com caráter transfrástico, usados na função de segmentação ou balizamento, como, por exemplo,⁴³ *however, actually, finally*; 2) Sintagmas preposicionais ou nominais com função de adjunto adverbial, encontrados comumente com a função de segmentação ou balizamento. Alguns exemplos são: *after three days, the next morning* ou *at two o'clock*; 3) conjunções coordenativas com função de empacotamento e/ou ligação, tais como: *and, nor, or, but*; e 4) conjunções subordinativas, com função de encaixamento, nas quais se incluem, por exemplo, *before, since, because*.

Neste sentido, Bronckart (2003) observa que as marcas de conexão, embora tenham diferenças de estatuto sintático, ou seja, pertençam a diferentes classes gramaticais, podem ser agrupadas com base na função de conexão que assumem no nível textual, sendo também denominadas organizadores textuais.

. Mecanismos de Coesão Nominal

Estes mecanismos explicitam as relações de dependência existentes entre elementos que compartilham propriedades referenciais (em que existe uma relação de co-referência). São sintagmas nominais (o núcleo é um nome), ou sintagmas pronominais organizados em série, constituindo as cadeias

⁴³ Os exemplos foram traduzidos por se tratar de uma pesquisa de ensino de LI.

anafóricas. A primeira dessas cadeias terá uma função de introdução da cadeia anafórica, enquanto que as demais terão função de retomada anafórica. Geralmente, a função de introdução é realizada por um sintagma nominal indefinido e a de retomada ocorre por diversas anáforas pronominais assim como por sintagmas nominais cujos determinantes são definidos, definidos marcados ou possessivos.

Bronckart (2003) ressalta que o antecedente de uma cadeia anafórica não é necessariamente uma forma nominal, podendo ter como antecedente a totalidade de uma oração. Assim como o antecedente pode não estar explicitamente verbalizado no contexto, sendo uma informação que não está disponível a não ser na memória discursiva do agente, mesmo que possa ser inferida.

Da mesma forma como para os mecanismos de conexão, o autor assinala que a correspondência entre funções e subcategorias pode ocorrer de formas variadas: uma unidade-fonte introduzida na forma de um nome próprio, de um sintagma nominal definido, de um pronome; os sintagmas nominais indefinidos podem igualmente assumir uma função de retomada.

Importante frisar que a opção por determinadas unidades anafóricas e de conexão pode estar relacionada ao tipo de discurso no qual estão inseridas. Assim, como geralmente os tipos da ordem do Narrar colocam em cena séries de personagens, as anáforas pronominais de terceira pessoa são mais comuns.

. Mecanismos de Coesão Verbal

Conforme sistematizado pelo mesmo pesquisador belga, os mecanismos de coesão verbal contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de

significação expressos pelos sintagmas verbais. Aqui, incluímos as escolhas dos verbos auxiliares e flexões verbais que constituem os tempos verbais, o que implica as propriedades expressas pelos sintagmas verbais, como a noção de aspecto verbal - que expressa os tipos de processo e os graus de realização do processo; os processos se desenvolvem em certa duração formal ou psicológica, chamada de eixo de referência temporal de um tipo de discurso.

Fundamentalmente, a teoria de análise bronckartiana postula a necessidade de que a análise dos mecanismos de coesão verbal deva considerar as três categorias de parâmetros seguintes: 1) Os processos efetivamente verbalizados, com suas diversas propriedades aspectuais e sua propriedade eventual de situações temporais objetivas; 2) Os eixos de referência, quer estes se tratem do eixo global associado a um tipo de discurso, quer se tratem de eixos mais locais; e 3) A duração psicológica associada ao ato de produção .

Outro aspecto fundamental considerado é o valor temporal expresso pelos verbos: relações de simultaneidade entre dois momentos podem ser marcadas pelas formas do presente; de anterioridade do momento do processo em relação ao momento de produção pelas formas do passado; e de posterioridade do processo também em relação ao momento de produção pelas formas do futuro (BRONCKART, 2003, p.275).

Uma das funções da coesão verbal, apontada por este pesquisador, é a de organizador da atividade discursiva, principalmente, nos discursos da ordem do Narrar. Além disso, os verbos assumem claramente nesses discursos, o que o autor chama de função de contraste, ao marcarem a relação de interdependência com as seqüências narrativas.

c) Os Mecanismos Enunciativos

Bronckart (2003) afirma que a produção de linguagem concretiza-se em um texto empírico que, geralmente, combina vários tipos de discurso os quais, por sua vez, revelam a construção de mundos discursivos específicos, regidos ou pelo narrador (para os da ordem do Narrar) ou pelo expositor (para os tipos da ordem do Expor). Os Mecanismos Enunciativos contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando as diversas avaliações (julgamentos e opiniões) e as próprias fontes de tais avaliações. Ou seja, instâncias enunciativas que respondem por tais avaliações.

Assim, o autor de um determinado texto transfere às instâncias enunciativas a responsabilidade pelo que é enunciado. Neste contexto, o narrador é tomado como aquele que gerencia os mundos discursivos da ordem do NARRAR e o expositor da ordem do EXPOR.

O pesquisador chama a atenção para o fato de que, todo texto, seja ele oral ou escrito, advém do ato de produção humana, em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações materializadas em forma de textos. Por isso, analisaremos o que a teoria de análise de textos utilizada considera como sendo as vozes enunciativas que compõe tal unidade comunicativa de nível superior⁴⁴.

. O Gerenciamento das Vozes

As vozes, na visão de Bronckart (2003, p.326), podem ser definidas como “as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado”. Nesta

⁴⁴ Definição de texto sistematizada pelo interacionismo sócio-discursivo (BRONCKART, 2003, p.137)

perspectiva, elas podem ser neutras e caracterizarem ou o narrador (se estiver presente no discurso do Narrar) ou o expositor (se for do Expor).

Porém, podemos encontrar casos em que o enunciado traz outras “vozes” as quais, na perspectiva bronckartiana, são tomadas como secundárias e podem ser reagrupadas em três categorias, a saber: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e vozes do autor empírico. Essas vozes podem ser manifestadas direta ou indiretamente. Quando da forma direta, o discurso é interativo e as vozes se constituem nos turnos de fala. Se indiretas, podem estar presentes em qualquer tipo de discurso, em expressões como ‘na visão do autor’ ou ‘X propõe’, deixando claras as responsabilidades enunciativas daqueles textos.

Assim sendo, Bronckart (2003) indica que, de modo geral, considera-se um texto polifônico quando nele se fazem ouvir várias vozes diferentes, podendo estas serem de mesmo estatuto, diferentes vozes sociais ou vozes de personagens, por exemplo, ou vozes combinadas de estatuto diferente, como a voz do autor e a voz social.

. A Expressão das Modalizações

Ainda ancorados no modelo de análise de texto sistematizado por Bronckart, remetemo-nos à finalidade geral que as modalizações possuem de traduzir, a partir da voz enunciativa, os comentários e/ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do mundo temático, ou seja, do mundo criado, disjunto.

Se os mecanismos de textualização marcam a progressão e a coerência temáticas, estes são articulados à linearidade do texto. Já as modalizações são tomadas como relativamente independentes de tal progressão e linearidade. Assim, as modalizações pertencem, à dimensão configuracional do

texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e conduzindo o destinatário à interpretação do conteúdo temático.

Trazendo uma idéia geral das quatro funções de modalização redefinidas pelo autor, temos: 1) as modalizações lógicas - avaliam alguns elementos do conteúdo temático e estão apoiadas em critérios elaborados e organizados no mundo objetivo. Os elementos de seu conteúdo são apresentados do ponto de vista de suas condições de verdade, (por exemplo, *can*); 2) as modalizações deônticas - trazem a avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, opiniões e regras constitutivas do mundo social, do domínio do direito, da obrigação social (*should, must*); 3) as apreciativas - giram em torno das avaliações de alguns aspectos do conteúdo temático, procedentes do mundo subjetivo da voz, a fonte desse julgamento (*terribly, sweetly*) e 4) as pragmáticas - contribuem para a explicitação de alguns aspectos de responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, ou seja, do personagem, do grupo, etc. em relação das quais é o agente, atribuindo a ele intenções, razões ou mesmo capacidades de ação.

Sendo a marcação da modalização feita pelos tempos verbais do modo condicional, pelos auxiliares de modo, pelos advérbios ou locuções adverbiais e pelas orações impessoais, buscamos em nosso *corpus* de análise a presença ou não de tais marcas e qual o seu papel na constituição dos sentidos do gênero HI.

. *A Escolha Lexical*

Neste nível de análise, verificam-se as escolhas dos itens lexicais inerentes à composição textual os quais assumem um papel importante no desenvolvimento dos textos.

No entender de Bronckart (2003, p.309), “o aspecto lexical refere-se às propriedades intrínsecas dos processos semiotizados pelos verbos” e, portanto, são elementos dos significados constitutivos dos - e cristalizados nos - textos, estrategicamente selecionados pelo agente produtor.

De acordo com Cristovão (2002, p.73), “cada texto encontra-se em relação de interdependência com o contexto, o cotexto (ambiente lingüístico), o gênero a que pertence, construindo-se com características particulares”.

Para a pesquisadora, essas características nos permitem observar o caráter sócio-histórico próprios dos gêneros, especialmente se comparados textos do mesmo gênero em diferentes momentos históricos.

Ao considerar a importância da repetição léxico-gramatical nas HIs, Coelho (2002, p.55) baseia-se no fato de que, ao ouvirem uma determinada história pela primeira vez, as crianças desconhecem o que irá acontecer e, por isto, a expectativa é muito forte. Nas seguintes, conhecendo o enredo, apreciam melhor a trama, podem antecipar as emoções e torná-las mais ricas e duradouras o que, segundo a autora, é um renovado prazer.

Para que se possa melhor compreender o papel deste tipo de repetição, Coelho (1991) propõe que se tome, como exemplo, o prazer sempre renovado com que as crianças ouvem repetidas vezes as mesmas histórias. Além de exigí-las imutáveis em seus termos, reclamando contra quaisquer alterações que o contador lhes queira introduzir e ainda que conheçam ponto por ponto o que vai acontecer, permanecem alheios aos acontecimentos e torcem pelo final da história.

Ao mesmo tempo, essa retomada dos mesmos esquemas, na literatura infantil, vai ao encontro de uma exigência interior de seus leitores: “apreciarem a repetição das situações conhecidas, porque isso permite o prazer de

conhecer ou de saber, por antecipação, tudo o que vai acontecer na história e mais, dominando *a priori* a marcha dos acontecimentos, o leitor sente-se seguro interiormente, como se ele pudesse dominar os acontecimentos da vida” (COELHO, 1991, p.144-145).

4.3 A ESCOLHA DO GÊNERO POR PARTE DA PROFESSORA

Diante do que até aqui foi exposto, sentimos a necessidade de analisar, ainda que de forma breve, a escolha do gênero como instrumento de ensino, por parte da professora.

Schneuwly (2004, p.250) considera que a opção pelo uso de um determinado gênero seja feita mediante: 1) a esfera social na qual a situação de comunicação esteja inserida; 2) as necessidades da temática; 3) o conjunto dos participantes; e 4) a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Assim, entendemos que, ao optar pelo uso do gênero HI para ensinar inglês a crianças, a professora, ainda que inconscientemente, ancorou-se nas considerações acima. Ou seja, estavam presentes as concepções da esfera social na qual tal atividade se desenvolveria (sala de aula), a temática a ser abordada (o enredo da HI como desencadeador de temas a serem explorados no contexto de ensino/aprendizagem de uma LE); os participantes envolvidos (a própria professora e os alunos) e a intenção presente no interlocutor (abordar temas que, em sua concepção, agradariam aos alunos) ⁴⁵.

⁴⁵ A real verificação, se os alunos gostam ou não de histórias, foi feita somente no final da coleta de dados, conforme será abordado no capítulo 3.

Deste modo, retomamos Bakhtin (2002) ao afirmar que, para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso. O autor prossegue defendendo a necessidade de sermos capazes de escolher um gênero e adaptá-lo a uma determinada situação concreta de uso. Nesta linha de reflexão, Schneuwly (2004) conclui que existe uma relação entre meio-fim, estrutura de base de uma atividade mediada.

Enfim, quando a professora escolheu o gênero HI (meio) para alcançar um objetivo (ensinar inglês) e, repetimos, ainda que inconscientemente, considerou a esfera social, a temática, os participantes envolvidos e a intenção presente.

4.4 JOGOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO

HISTÓRIA INFANTIL

De acordo com Coelho (2002), a história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como alimento de sua imaginação criadora. Por esta razão, a autora acredita na importância de se propor atividades subseqüentes, as quais são denominadas *atividades de enriquecimento*, que ajudam a digerir esse alimento, associado a outras atividades. A história funciona como agente desencadeador de criatividade, inspirando cada pessoa a manifestar-se expressivamente. Dentre as atividades propostas, pela autora estão: dramatização, desenhos, recortes, brincadeiras, criação de textos orais ou escritos, etc.

Dohme (2003) corrobora esta concepção, ao propor que as histórias sejam combinadas com atividades dando instrução a um jogo que usará um enredo especial, sustentando-as. Dentro de tal proposta, “a história é vivenciada e construída pelos jogadores” (DOHME, 2003, p.27).

A aplicação de atividades é defendida por Sandroni e Machado (1987, p.92), “destinadas a desenvolver e a avaliar habilidades de leitura compreensiva”⁴⁶. As autoras denominam tais atividades *jogos de literatura*⁴⁷ e suas principais características são: desenvolver e avaliar habilidades de leitura compreensiva e pressupor a leitura prévia de um texto qualquer, sem o qual se torna impossível a participação no jogo.

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

⁴⁶ Entendemos aqui que tais habilidades não estão restritas à recepção de informações. A nosso ver, dependendo da maneira como estas sejam organizadas, podem também envolver produção.

⁴⁷ Esclarecemos que o termo *jogos* não está sendo utilizado como *jogos de linguagem*, que trabalham com o conceito de ações com sentido organizados e consolidados em discursos constituintes de uma construção social (GARCEZ, 1998, p.48), embora partilhemos da noção subjacente a este conceito: a linguagem possui um caráter interativo, pois focaliza o comportamento humano, concretizando-se a partir de interações sociais reguladas.

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

Proposta similar foi desenvolvida por Dohme (2003, p.27), ao vincular atividades lúdicas a histórias infantis. Para a autora, o jogo exclui qualquer atividade profissional com interesse e tensão; por isso, vai além dos jogos competitivos e de regras, podendo contemplar atividades como: histórias, dramatizações, canções, etc. Assim, a autora propõe o desenvolvimento de uma série de atividades inseridas dentro do contexto de uma HI a fim de que estas sejam realizadas não de forma descontextualizada e que tenham apenas o objetivo de serem cumpridas. Ao propor que haja o vínculo entre as atividades pedagógicas e uma determinada HI, a autora acredita que o próprio enredo da história propicie atividades que tenham mais significado, criando um ambiente fecundo para a sua realização.

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

Já na visão de Cyrre (2002, p.240), pode ser considerado jogo todo conjunto de operações coexistentes e interatuantes em um momento dado por um sujeito ou grupo em uma situação que busca satisfazer suas necessidades, transformando objetos e fatos da realidade e da fantasia. Considera também que é no brincar e no jogar que o aluno pode decifrar os enigmas da vida e construir um momento de entusiasmo e alegria, além de possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Corroboram este quadro Frison e Schwartz (2002), ao defenderem a necessidade de motivar os educandos para a aprendizagem e apontam a aceitação da atividade escolar como algo positivo e desejável e que pode ser facilitada ou dificultada, dependendo da forma como é apresentada. Um aspecto defendido por Cyrre (2002) é a necessidade de adaptação dos conteúdos para as atividades lúdicas. Dependendo da realidade social e cultural do aluno, o jogo é o mais eficiente meio estimulador da aprendizagem, cabendo ao professor a tarefa de organizar condições de ensino-aprendizagem que estimulem os alunos a trabalhar, a compartilhar saberes.

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

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

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

Firmados na concepção de transposição didática assumida nessa pesquisa, acreditamos que as atividades com os *jogos de leitura* permitem que as características próprias do gênero HI possam ser trabalhadas no contexto de ensino em questão, ou seja, inglês como LE, assim como o destinatário de tais textos: crianças com nível básico de proficiência na língua.

Schneuwly e Dolz (1999) advertem para o fato de que o gênero sofre, forçosamente, uma transformação ao ser introduzido na escola. Passa a ser um gênero a ser aprendido.

Na concepção destes autores:

“Trata-se de colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação que estejam o quanto mais próximas de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles a fim de melhor domina-las como realmente são [...]” (Schneuwly e Dolz, 1999, p10).

Outro aspecto a ser considerado é o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam a necessidade de adaptação das operações de linguagem específicas para a produção de textos, pertencentes a determinados gêneros, às o ensino dos gêneros (seqüências) as seqüências às necessidades dos alunos⁴⁸.

Nesta perspectiva, os autores acreditam que os gêneros devem ser escolhidos e trabalhados de acordo com o nível de escolaridade do aluno, “já que a aprendizagem não é uma consequência do desenvolvimento, mas, ao contrário, uma condição para ele” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.124).

Isto posto, como forma de construirmos uma proposta para o ensino de LI a crianças, por meio de HIs, baseamo-nos em alguns autores que trabalham com o uso de atividades fundamentadas na leitura de textos (Wright, 1995 e 1997; Ellis e Brewster, 1991; Dohme, 2003), fundamentalmente, nos conceitos de *jogos de literatura* sistematizados por Sandroni e Machado (1987) para elaborarmos as atividades – por nós denominadas *jogos de leitura* - realizadas após a contação de cada parte da história utilizada neste trabalho.

⁴⁸ Tal conceito foi tomado da proposta desenvolvida pelos autores sobre a construção de seqüências didáticas para o trabalho com gêneros textuais na escola.

Neste capítulo, consideramos autores que defendem as contribuições que o interacionismo sócio-discursivo e a descrição de gêneros de texto trazem para a aprendizagem (Cristovão, 2002; Machado, 2002; Lousada, 2002; Pinto, 2002), trouxemos o modelo de análise de texto proposto pelo ISD, valendo-nos dos estudos realizados por de Bronckart (2003), Schneuwly (2004), Schneuwly e Dolz (1999) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a fim de analisarmos as HIs utilizadas nesse estudo e, conhecendo suas características, podermos verificar se estas foram ou não consideradas na ocasião do planejamento das aulas.

Trazemos, a seguir, o Capítulo 3 que apresenta a metodologia de pesquisa utilizada.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, discutiremos os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa; para isto, explicitaremos o contexto, os participantes, os procedimentos, os instrumentos de coleta e os de análise dos dados.

Apresentaremos também as atividades desenvolvidas em cada uma das oito aulas, sendo uma delas a atividade diagnóstica⁴⁹ e a outra a realização do grupo focal⁵⁰, buscando responder às seguintes perguntas:

1- As atividades realizadas a partir da contação de histórias infantis encorajam e/ou possibilitam o ensino da língua oportunizando formação de conceitos e construção de conhecimento?

2- A prática realizada considerou efetivamente as características do gênero textual história infantil?

3- Até que ponto a conduta da professora contribuiu ou não para a transposição didática do gênero HI?

5.1 A PESQUISA-AÇÃO E A BUSCA PELO APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com André (1995), caracteriza-se por pesquisa-ação “o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões finais.” (ANDRÉ, 1995, p.31)

⁴⁹ Esta aula está explicitada na seção 3.6.1

⁵⁰ Descrita na seção 3.6.8

Sobre sua origem, Seliger e Shohamy (1999) pontuam que este tipo de pesquisa tenha surgido originalmente de metodologias do campo da antropologia e da sociologia, preocupados com o estudo do comportamento humano dentro de um contexto no qual o comportamento ocorreria naturalmente e “no qual o papel do pesquisador não afetaria o comportamento dos sujeitos” (SELIGER e SHOHAMY, 1999, p.118).

Ancorados nestes pressupostos e pelo fato de esta pesquisa buscar fundamentalmente analisar e refletir sobre nossa própria prática enquanto professora de língua inglesa como LE para crianças, entendemos que a mesma pode assim ser classificada.

O método de pesquisa utilizado foi o método qualitativo que, conforme pontua Minayo (1993, p.22), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. No conceber da autora, tal método se ocupa principalmente do estudo dos significados das ações e das relações humanas, sendo, assim, uma contraposição à visão quantificadora da realidade; apresenta tendo como base pesquisas de cunho interpretativistas e como seu foco a percepção da realidade a partir dos significados. Tais aspectos levam os pesquisadores a não mais quantificar, mas a focalizar sua atenção na compreensão e explicação das relações sociais explicitadas na vivência e nas experiências da vida cotidiana das relações humanas e das instituições que as compõem.

Abordando especificamente a questão da aprendizagem de uma LE, apoiamo-nos em Seliger e Shohamy (1999), que vêem na pesquisa qualitativa uma resposta para a insatisfação a qual permeava os pesquisadores deste campo. Para estes autores, o fato de os procedimentos e métodos associados à pesquisa

qualitativa estarem sendo incorporados à pesquisa de segunda língua nos últimos anos justifica-se pela simples razão de que muito da pesquisa de aquisição de segunda língua está relacionada com aprendizagem em sala de aula, em que não é fácil aplicar os controles necessários para a pesquisa experimental.

Os autores acreditam que, inicialmente, as pesquisas relacionadas à aprendizagem de uma segunda língua estavam preocupadas em demonstrar a superioridade de um determinado método ou abordagem para o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, com o passar dos tempos, tais estudos revelaram que mais do que o método de ensino utilizado, o que mais deveria ser levado em consideração eram os efeitos ou os resultados da prática de ensino. Tal constatação levou os pesquisadores a procurarem maneiras mais eficientes para se investigar a aquisição da linguagem em sala de aula. E, por ser um método que busca compreender as ações em seu estado natural, passou a ser amplamente utilizado nestes tipos de pesquisa.

Neste sentido, Elliot (1991) recorre aos estudos de Altrichter (1963) para definir a pesquisa-ação como o estudo de uma situação social com o propósito de aprimorar a qualidade da ação. Tal definição, de acordo com Altrichter, Posch e Somekh (1993), pode justificar o motivo essencial para se fazer pesquisa-ação: o desejo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, como também melhorar as condições nas quais os professores atuam dentro do ambiente escolar.

Ainda referenciando Altrichter, Posch e Somekh (op. cit.), trazemos algumas características deste tipo de pesquisa: primeiramente, é realizada por pessoas diretamente preocupadas com a situação social que está sendo pesquisada. No caso específico da situação social de sala de aula, o professor é o responsável direto pelo que se passa neste ambiente.

A segunda característica apontada por estes autores é a de que a pesquisa-ação tem início com questionamentos práticos levantados no trabalho diário do professor, ou seja, a partir de práticas presentes em seu dia-a-dia.

Outro aspecto é de que a pesquisa-ação deve ser compatível com os valores educacionais da escola e com as condições de trabalho do professor-pesquisador. No entanto, o objetivo maior de tal procedimento é, segundo os autores, contribuir para o aprimoramento futuro tanto destes valores institucionais quanto para o aprimoramento das condições de trabalho no sistema educacional.

Por fim, consideramos importante mencionar uma quarta característica presente neste tipo de pesquisa: o esforço contínuo de relatar e confrontar ação e reflexão. Tal postura cria condições para que o conhecimento do professor seja desenvolvido dentro de uma perspectiva reflexiva.

Isto posto, concluímos que Altrichter, Posch e Somekh (1993) vêem a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa baseado na reflexão e na contribuição desta para o desenvolvimento profissional do professor, da qualidade do ensino e também para o aprimoramento do trabalho coletivo do professor, possibilitando discussões e a disseminação dos temas pesquisados.

Quanto às etapas da pesquisa-ação, os autores acima colocam que esta tem início com a descoberta de um ponto problemático dentro da prática do professor. O passo seguinte é o esclarecimento de tal situação, feito através de entrevistas e outros métodos que possam coletar os dados a serem analisados. Como consequência deste esclarecimento, estratégias de ações são desenvolvidas e colocadas em prática.

Neste trabalho, não seguimos todas estas etapas da pesquisa-ação, ou seja, após a coleta dos dados e análises, não identificamos ações a serem

desenvolvidas com o grupo pesquisado. Porém, a realização da aula diagnóstica possibilitou-nos definir alguns aspectos importantes para as etapas seguintes desta pesquisa, conforme explicitaremos ainda neste Capítulo.

Além disto, as conclusões obtidas podem servir de reflexões e ações para futuros encaminhamentos para outros trabalhos da professora-pesquisadora.

Importante mencionar que a análise dos dados possibilita o esclarecimento de tal situação e não a solução imediata do problema; contudo, os resultados de tais análises precisam ser monitorados a fim de que se aprenda com tais experiências e também para que as estratégias de ações possam ser aprimoradas (ALTRICHTER, POSCH e SOMEKH, 1993, p.7).

Finalmente, a pesquisa alcança um novo estágio de esclarecimento da situação o qual conduzirá ao desenvolvimento e à prática efetiva de novas estratégias de ações para que, em seguida, possam ser divulgadas e cumprir o papel social de uma pesquisa: tornar o conhecimento adquirido acessível a outras pessoas.

Ainda ancorados nas orientações dos autores supramencionados, após a coleta e a análise dos dados, devem-se identificar algumas ações que podem ser futuramente desenvolvidas. Tais questões serão apresentadas no capítulo que conclui este trabalho como um encaminhamento para nossa futura pesquisa.

Diante do que até aqui expomos e em conformidade com os teóricos referenciados, postulamos a grande contribuição que esta pesquisa ofereceu à professora-pesquisadora no que diz respeito à sua própria prática, ampliando e melhorando seus conhecimentos sobre o ensino de inglês para crianças e também quanto ao uso das histórias neste contexto de prática de ensino.

5.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA

O presente trabalho foi desenvolvido em uma escola particular de ensino regular (Educação Infantil – E. Médio) na cidade de Londrina, PR, numa turma de terceira série do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados no período de Outubro a Dezembro de 2003.

Para as aulas de língua inglesa, os alunos são divididos em dois grupos. Desta forma, se uma turma tivesse vinte alunos, nas aulas de língua inglesa, estas eram divididas em duas turmas de dez alunos. O grupo em questão era formado por 21 alunos, assim, 11 ficam com uma professora e 10 com outra.

Tal critério é adotado nesta escola pelo fato de a instituição acreditar na importância do ensino de línguas estrangeiras e por entender que, com um número reduzido de alunos por turma, o professor pode ter um contato mais pessoal com o aluno e desenvolver determinadas atividades que talvez em grupo maior não fosse possível. Por exemplo, atividades de produção oral que demandam certo tempo e requerem a mediação do professor de forma mais individualizada para auxiliar em atividades de pronúncia.

A turma na qual realizamos a pesquisa era de 10 alunos com faixa etária variando entre 8 e 9 anos de idade, sendo quatro sujeitos do sexo feminino e seis do sexo masculino. Todos os alunos estudavam nesta escola desde a Educação Infantil e, portanto, já tinham estabelecido contato com a língua inglesa desde tal ciclo.

A professora de Língua Inglesa desta turma é também a pesquisadora e já trabalhava com estes alunos há três anos, ou seja, desde a data em que começou a trabalhar neste colégio. A escolha por este grupo justifica-se pelo

fato de que os funcionários responsáveis pelo apoio áudio-visual da instituição, que iriam filmar as aulas, tinham apenas disponibilidade de horário nos períodos que os alunos desta determinada série estavam tendo aulas de inglês. O fato de a professora da turma ser também a pesquisadora deve-se ao fato de que ela deseja pesquisar e refletir sobre sua própria prática pedagógica no que diz respeito ao uso de histórias infantis para se ensinar língua inglesa a crianças.

O colégio no qual esta pesquisa foi realizada é um dos mais tradicionais da cidade de Londrina, sendo uma instituição confessional evangélica mantida pela Igreja Presbiteriana do Brasil, possuidora de muitos projetos no exterior, principalmente nos Estados Unidos e, assim, a maior parte dos dirigentes da Igreja e do Colégio fala inglês, fato que corrobora a valorização do ensino desta língua.

A escola adota, como material didático, apostilas contendo as matérias básicas exigidas pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura: Matemática, Português, História, Geografia, etc. e, apesar de existirem as apostilas de língua inglesa desta mesma editora nacional, a direção da escola prefere adotar livros didáticos, preferencialmente importados que, segundo ela, assegurem a qualidade lingüística do material.

A escolha do material didático é feita pela equipe de professores de língua inglesa da escola e posteriormente é submetida ao aval da direção que, por ter formação em Letras, auxilia na escolha final dos livros.

De acordo com a orientação dada pela direção educacional aos professores, os critérios de seleção do material didático devem ser os preços, a qualidade gráfica - por exemplo, não conter figuras ou assuntos que firam a fé cristã, sejam coloridos e chamem a atenção dos alunos. Além disso, devem abordar temas

significativos para a faixa etária dos alunos e contemplar os conteúdos a serem ensinados nas primeiras séries do Ensino Fundamental e que, conforme mencionamos anteriormente, assegure a validade lingüística, como o uso do léxico utilizado por falantes nativos⁵¹.

Mediante tal panorama, tendo um material a ser cumprido durante o ano e sentindo a necessidade de incluirmos atividades que promovessem uma maior interação em sala, trouxessem mais ludicidade às aulas de língua inglesa e enriquecessem nosso trabalho, passamos a utilizar também as histórias infantis como um instrumento de ensino da língua inglesa, complementando o uso do livro didático.

5.3 TRANSPONDO DIDATICAMENTE AS HISTÓRIAS INFANTIS

Conforme mencionamos no capítulo introdutório deste trabalho, diante da preocupação em oferecer um ensino de inglês com qualidade e que também contemplasse a realidade do universo infantil, passamos a fazer leituras buscando o aprimoramento de nossa prática pedagógica. Tais pesquisas nos conduziram a alguns autores que defendiam a importância e a eficácia do uso de histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças (PRADO, ROCHA, PRADO, 2001; WRIGHT, 1995, 1997; ELLIS e BREWSTER, 1991; MORGAN e RINVOLUCRI, 2002; PEDERSEN, 1995; STOCKDALE, 1995; MALKINA, 1995).

Especialmente ao lermos Wright (1995), deparamo-nos com várias sugestões de atividades para o ensino da língua inglesa a partir de histórias infantis,

⁵¹ Os critérios de escolha não estão em ordem de prioridade.

pois, nesta obra, o autor defende a importância da atividade, acredita que, para aprender inglês como LE, alguns fatores sejam fundamentais e as histórias vão ao encontro dessas necessidades.

Assim, as atividades realizadas com os alunos durante esta pesquisa foram inspiradas fundamentalmente nos autores supra mencionados, cujas propostas giram em torno de oferecer idéias práticas aos professores de inglês que trabalham com crianças. Desta forma, optamos por chamar tais atividades de *jogos de leitura*, seguindo a sugestão de Sandroni e Machado (1987) que denominam atividades apoiadas na leitura prévia de um livro de histórias como *jogos de literatura*.

5.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi dividida em duas etapas: uma aula que chamamos de *aula diagnóstica*, desenvolvida a partir da HI *The Very Busy Spider* (ANEXO A), do autor Eric Carle; e outras seis aulas nas quais desenvolvemos uma unidade didática a partir de outra HI, *The Grouchy Ladybug* (ANEXO B), de autoria do mesmo autor.

A escolha por seis aulas justifica-se a partir do número de atividades planejadas que seriam realizadas após cada etapa contada da história.

De acordo com Seliger e Shohamy (1990), é importante que se verifique a qualidade do procedimento antes que este seja efetivamente aplicado; assim, possíveis mudanças e adaptações podem ser realizadas a fim de que se tire o máximo proveito dos dados obtidos. Além disso, estes mesmos autores enfatizam

a importância da análise de uma atividade piloto, pois acreditam que isso pode conferir maior segurança na realização da pesquisa em si.

Desta forma, a primeira etapa constituiu-se de uma *aula diagnóstica* na qual a professora pesquisadora contou a história *The Very Busy Spider*, de Eric Carle, buscando não apenas perceber e registrar o envolvimento, motivação e interesse dos alunos ao ouvirem uma história totalmente desconhecida por eles, mas também: 1) verificar os conhecimentos prévios destes alunos sobre este gênero, ou seja, perceber se as características básicas presentes em uma história para criança podiam ser reconhecidas pelos alunos: autor, presença do título, personagens, etc.; e 2) identificar as capacidades de linguagem já dominadas pelos alunos.

A *aula diagnóstica*, a qual foi imediatamente transcrita, na tentativa de observar se os dados resultantes poderiam ser utilizados de maneira a atender nossas necessidades. Esta aula foi gravada somente em áudio, o que resultou na comprovação da necessidade de gravações em vídeo para que os detalhes não verbais (atitudes dos alunos, ações presentes no decorrer da aula, etc.) pudessem ser também considerados na análise⁵².

A opção pela gravação em vídeo justifica-se pela necessidade apresentada neste tipo de pesquisa na qual os dados são coletados em seu ambiente natural e depois revistos e analisados (SELIGER e SHOHAMY, 1990). Além disso, sentimos a necessidade de incluirmos em nossos dados o registro descritivo das ações, expressões e movimentos manifestados em sala de aula.

Tais detalhes são considerados importantes por Altrichter, Posch e Somekh (1993), ao sugerirem a elaboração de comentários sobre o processo de

⁵² Consideramos a realização da aula diagnóstica importante para que pudéssemos, observando os conhecimentos prévios dos alunos, planejarmos as aulas que serviriam de *corpus* para nossa pesquisa. Apontada por Nunan (1993) como um conceito importante presente na pesquisa-ação que é o da prática reflexiva.

coleta de dados. Servimo-nos de tal orientação como suporte para que tomássemos esta conduta na transcrição dos dados.

Uma semana depois, iniciamos a contação da história *The Grouchy Ladybug*, do mesmo autor. Nesta fase, a história foi contada em partes pela própria professora-pesquisadora e, após cada parte da história contada e explorada em sala de aula, foram executadas algumas atividades relacionadas, descritas no decorrer deste mesmo Capítulo.

O *corpus* da pesquisa se constituiu a partir de material obtido de gravação em vídeo de seis aulas de inglês. A duração de cada aula foi de, aproximadamente, 45 minutos. A pesquisadora obteve, para isto, autorização da direção do colégio (ANEXO C), da coordenação do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (ANEXO D) e dos pais dos alunos (ANEXO E). A necessidade da autorização da instituição e dos responsáveis pelos alunos para que estes participassem da pesquisa encontra apoio em André e Ludke (2001), que postulam ser o método de observação muitas vezes considerado antiético porque invade a privacidade dos sujeitos sem lhes pedir permissão. Assim, foi solicitado o pedido de consentimento aos pais e responsáveis dos sujeitos para a realização da pesquisa.

5.4.1 Transcrição dos Dados

Os dados coletados foram por nós transcritos a partir do padrão sugerido por Tavares (2002, p.99), com algumas adaptações tendo, ao final, o seguinte roteiro:

Tabela 1: Convenções para Transcrição

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
<i>Teacher</i>	T	T- How are you people?
Aluno/aluna não identificado/identificada, inclusive o sexo.	As	As – No...
Vários alunos ao mesmo tempo.	Ss	Ss – No...
Aluno ou aluna identificado, identificada.	Sn *	Sn – Hot!
Aluno ou aluna com o nome mencionado	L. **	Agora não, né L.?
Aluno com nome repetido	L.H. ***	Foi o L.H.
Professora e alunos falando juntos	T e Ss	T e Ss – Reaching out with its long front legs.
Indicação de transcrição parcial ou eliminada.	(...)	
Incompreensão de palavras ou segmentos.	()	S2 – ()
Comentário da transcritora e descrição das ações ocorridas naquele momento.	(())	T- But... she is not crying... and she is like this... ((franze a testa, fazendo cara de emburrada)) She is... ((aponta para o título do livro))... GROUCHY!
Entonação enfática	Maiúscula	S3 - Teacher tá MUITO (fácil).
Citações literais ou leitura de textos	“ ”	T- No, look, “If you insist said the friendly ladybug sweetly” Let’s repeat?
Sinal de entonação correspondente à pergunta.	?	S7 – Bichinho?
Sinal de entonação correspondente à exclamação.	!	S3 – Breakfast!
Risos	@ @ @	S7 - @ @ @ ((Sorri e nega com a cabeça))
Trecho falado com risos	< @ @ @ >	A-Acho que não < @ @ @ >
Sinais de prolongação de fala	...	S1 - Tão comendo a folha...

* Cada aluno será identificado com a letra S seguida de um número.

Como temos um número de 10 (dez) alunos, as indicações variam entre S1 e S10.

** Os alunos cujos nomes são mencionados e, portanto, transcritos, serão identificados pela primeira letra do nome em letra maiúscula.

*** No caso de alunos que tenham o mesmo nome, dentro da mesma turma, estes serão identificados como a primeira letra do nome em maiúscula e a primeira letra do sobrenome também em maiúscula.

5.5 A Escolha dos Livros

As HIs utilizadas durante as aulas de inglês que serviram de dados para esta pesquisa, foram escolhidos pela própria professora pesquisadora a partir

das características consideradas importantes por alguns autores que trabalham com literatura infantil (COELHO, 2002; CUNHA, 1999): abordem temas significativos para os alunos, ou seja, que façam parte do “mundo” das crianças, contenham ilustrações, estimulem a sua imaginação e ajudem na compreensão das histórias.

Outra razão que levou à escolha destes livros deve-se ao fato de que tais histórias não foram escritas com uma finalidade didática, ou seja, adaptada para o ensino de línguas. São histórias lidas e contadas para crianças nativas⁵³, o que faz da linguagem nelas contida bastante natural, real, sem modificações ou adaptações lingüísticas voltadas para o ensino de línguas.

Consideramos tal aspecto importante, pois o aluno terá a oportunidade de ter contato com uma linguagem “natural”, sem a preocupação com a delimitação de estruturas lingüísticas ou lexicais.

Um ponto significativo são as informações e conceitos contidos na quarta-capa de um dos livros (*The Grouchy Ladybug*), os quais podem ser explorados em um contexto educacional, o que caracterizou o ponto de partida para a elaboração das atividades: a não utilização de certas expressões que regem as boas normas de convivência social como “bom dia”, “por favor” e “obrigado”; e a “promessa” feita pelo autor de que as crianças irão rir e aprender; logo entendemos tratar-se de um livro que diverte e, ao mesmo tempo, ensina, ou seja, ideal para o público infantil⁵⁴.

Após observarmos tais questões, percebemos que poderíamos desenvolver atividades que contemplassem também aspectos sociais envolvidos nas relações entre dois seres da mesma espécie. Somado este fato, os alunos não

⁵³ Consideramos como nativas crianças nascidas e criadas em um ambiente cuja língua inglesa seja a LM.

⁵⁴ “The Grouchy Ladybug didn’t say ‘please’ or ‘thank you’; it wouldn’t share; it thought it was bigger and more important than anyone else...”; “They will laugh and learn from this bad-tempered braggart who met its match and became a nicer and better behaved bug.” (CARLE, 197-)

conheciam o enredo das histórias em Português, o que vinha ao encontro de nossos desejos: utilizar uma história totalmente desconhecida pelos alunos⁵⁵.

Por tudo isto, optamos pela história *The Very Busy Spider* para realizarmos a aula diagnóstica e o livro *The Grouchy Ladybug*, para desenvolvermos as aulas que foram posteriormente analisadas. As duas histórias são do autor norte-americano Eric Carle e faziam parte da biblioteca particular da professora-pesquisadora. Com enredos contendo basicamente três momentos centrais da história (situação inicial, complicação e resolução), ilustrações coloridas e considerando que estas abordavam histórias sobre animais, seguindo as orientações de Coelho (2002), um dos autores sobre os quais nos fundamentamos, planejamos parcialmente as atividades a partir dessas etapas, que resultaram em uma aula diagnóstica (*The Very Busy Spider*) e mais seis aulas (*The Grouchy Ladybug*), conforme explicitaremos mais adiante.

5.5.1 Conhecendo as Histórias

A HI utilizada na aula diagnóstica, *The Very Busy Spider*, narra a história de vários animais que se encontram com uma aranha muito ocupada. Embora cada animal a convidasse para fazer algo, ela não respondia a nenhum dos convites, pois estava muito ocupada construindo sua teia.

O último animal a se encontrar com a aranha não a convida para fazer nada, mas admira a obra de arte construída e pergunta quem havia feito aquilo. No entanto, a aranha novamente não responde a pergunta e, desta vez, não

⁵⁵ Considerando que outras pesquisas foram desenvolvidas utilizando outros critérios para a escolha das atividades.

pelo fato de estar trabalhando, mas por estar adormecida, muito cansada após um dia inteiro de trabalho.

A HI trabalhada nas aulas seguintes, *The Grouchy Ladybug*, possui 2 personagens principais e 12 animais que aparecem ao longo da história, sendo os dois personagens principais duas joaninhas: uma educada e amigável e outra rabugenta e brigona.

Logo na primeira página, o autor situa o tempo e o espaço em que a história tem início: era noite (“It was night...”) e, utilizando-se das ilustrações, apresenta o local em que a história começa: uma floresta.

Alguns vaga lumes dançavam ao redor da lua e, ao amanhecer, surge a joaninha educada que estava comendo os pulgões das folhas como café da manhã. Neste momento, aparece, vinda do outro lado, a joaninha rabugenta que também quer comer os pulgões no café-da-manhã.

Diante da situação, a primeira joaninha cumprimenta a outra com “Good morning”, ao que a segunda responde de forma rude: “Go away. I want those aphids”⁵⁶. No entanto, por se tratar de um animal educado, esta sugere que elas dividam os pulgões. A joaninha rabugenta não aceita a sugestão e chama a joaninha educada para a briga.

Sendo desafiada para a briga, a joaninha amigável responde: “If you insist...”, já que a outra insistia, deixando implícito que ela aceitaria o desafio. Diante disto, a joaninha brigona se justifica dizendo que a outra não era grande o suficiente para brigar com ela: “You’re not big enough for me to fight” e, aceitando a sugestão da primeira, parte em busca de um animal maior que fosse grande o suficiente para brigar com ela.

⁵⁶ Vai embora, eu quero aqueles pulgões (Tradução nossa).

Nesta busca por alguém que tenha o tamanho ideal para a briga, a joaninha rabugenta encontra-se respectivamente com uma abelha, um besouro, um louva-a-deus, um passarinho, uma lagosta, um gambá, uma cobra, uma hiena, um gorila, um rinoceronte, um elefante e, por fim, uma baleia.

Chamamos a atenção para o fato de que os animais vão ficando maiores com o desenrolar da história e, além disso, o autor lança mão das ilustrações como recurso visual para enfatizar a desproporção entre o tamanho da joaninha e dos animais que ela encontra pelo caminho. A cada encontro, o animal é maior e o desenho do inseto fica menor em relação ao outro. Mesmo assim, a joaninha não está convencida e continua a desafiar os animais para a briga.

Em acréscimo, temos ainda o desenho da posição do sol que vai se modificando conforme muda o horário em que a joaninha encontra cada animal. Reforçando este aspecto cronológico, há um pequeno relógio no mesmo lado de cada folha, indicando o horário que cada encontro ocorreu, apesar de este dado estar registrado na própria parte da história escrita.

Todos estes recursos visuais presentes nas referidas HIs reforçam a nossa concepção sobre a importância de todo um conjunto de elementos que caracterizam um determinado gênero. Sendo assim, além do que até aqui já apresentamos sobre a ilustração nas HIs, voltaremos a abordar este tema quando discutirmos um dos elementos considerados no modelo bronckartino de análise textual, o plano textual global.

Com isto, buscamos entender, ao longo de nossas considerações, a riqueza dos elementos que compõe um gênero textual.

5.6 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

As atividades planejadas foram adaptadas dos trabalhos de Wright (1995 e 1997), Morgan e Rinvoluceri (2002) e Ellis e Brewster (1991). Apresentaremos a unidade didática desenvolvida nesta pesquisa através de quadros que mostram o planejamento das aulas a fim de que se tenha uma noção global do que foi idealizado.

Os quadros mostram o vocabulário e a estrutura lingüística a serem explorados em determinada aula, os recursos necessários, o procedimento metodológico e o objetivo e a descrição da atividade realizada. Na seqüência, trazemos a descrição de cada aula, buscando retratar, a partir do que fora planejado, o que foi efetivamente realizado.

5.6.1 Planejamento Aula 1 – Aula Diagnóstica

Data: 14/10/2003

Objetivo: Esta aula consistiu da contação da HI *The Very Busy Spider* e teve como objetivo perceber e registrar o envolvimento, motivação e interesse dos alunos ao ouvirem uma história totalmente desconhecida por eles, perceber se as características básicas presentes em uma história para criança podiam ser reconhecidas pelos alunos: autor, presença do título, personagens, além de identificar as capacidades lingüísticas já dominadas.

5.6.2 Planejamento Aula 2

Datas: 21/10/03 e continuação (27/10) - Duração total das duas aulas 70 min.

Objetivo geral das aulas 2 a 7: Oportunizar o contato com a língua inglesa por meio de outros recursos, que não seja o livro didático; utilizar uma HI como ferramenta para o ensino da língua inglesa.

Objetivos específicos:

- Introduzir a segunda HI a trabalhada *The Grouchy Ladybug*, situar o aluno no contexto da mesma e estabelecer um pano de fundo para o desenvolvimento das aulas;
- Revisar formas de cumprimento e expressão de sentimentos diversos;
- Trabalhar valores como polidez e humildade;
- Desenvolver uma atividade na qual o tema 'estado físico' esteja presente e seja explorado.

Tabela 2: Planejamento aula 2

Vocabulário e Estrutura Lingüística	Recursos	Procedimento	Atividade final ou principal	Habilidade a ser desenvolvida
<p>Vocabulário relacionado ao estado físico e emocional (humor): feliz, triste, mandona, cansada, faminta, curioso, sedento, doente e entediada.</p> <p>Estrutura Lingüística:</p> <p>Am I...? Yes, you are. / No, you aren't.</p>	<p>Contar a história utilizando o livro e figuras relacionadas ao vocabulário em questão.</p>	<p>- Organizar os alunos sentados em um semicírculo no chão;</p> <p>- Perguntar para cada aluno: How are you? Are you fine? Are you ok?;</p> <p>- Mostrar a capa do livro enfatizando a expressão facial da joaninha;</p> <p>- Fazer perguntas aos alunos do tipo: Is she o.k.? Is she fine?;</p> <p>- Mostrar e colar no quadro negro desenhos de expressões faciais estejam relacionadas a estado físico/humor: feliz, triste, mandona, cansada, faminta, bravo, curioso, sedento, doente e entediada;</p> <p>- Contar a história até o momento em que a joaninha começa a encontrar outros animais;</p> <p>-Desenvolver a atividade principal.</p>	<p>Guessing game:</p> <p>Colar nas costas de cada aluno uma careta com as expressões faciais trabalhadas de forma que cada um não saiba qual a careta que tem nas costas. Cada um irá perguntar para os colegas: Am I (sad)? Os outros respondem: Yes, you are / No, you aren't.</p>	<p>Desenvolvimento da oralidade e compreensão auditiva.</p>

Descrição da atividade realizada:

A professora começa a contar a história explorando a capa do livro, o título, fazendo perguntas para os alunos, procurando ativar o conhecimento prévio deles quanto à principal característica do título e figura da capa: o humor da joaninha.

Os alunos emitem opiniões sobre como a personagem da história se sente e a professora, mostrando desenhos confeccionados por ela própria, procura

explorar outras formas de humor e/ou estado físico: cansado, feliz, triste, curioso, faminto, sedento, inocente, bravo, doente, entediado.

A professora, ainda explorando a capa da história, desta vez, chama à atenção para o seu autor, pois ele é o mesmo que escreveu a história utilizada na aula diagnóstica *The Very Busy Spider*. Os alunos reconhecem imediatamente o nome do autor e mencionam o nome da história. A professora prossegue contando a história até o momento em que a joaninha, após ser desafiada pela joaninha educada, parte para buscar animais maiores para brigar.

Nesta aula, os alunos tiveram dispensa mais cedo da aula de inglês para fazerem o hasteamento da bandeira brasileira; assim, a atividade relacionada a este tema foi transferida para a aula do dia 27/10.

Na aula seguinte, a professora solicitou aos alunos que recontassem a parte da história que eles ouviram, buscando mobilizar o que eles haviam conseguido apreender. O passo posterior foi explicar a atividade a ser realizada: cada aluno receberia nas costas uma figura mostrando um dos estados físicos ou emocionais explorados na aula anterior. O aluno não saberia qual a figura colada em suas costas, somente os colegas da sala. Cada criança recebeu uma figura e vinha à frente da sala para fazer perguntas utilizando a estrutura *Am I (happy)?* Os demais respondiam com *No, you're not* ou *Yes, you are* até que ela descobrisse a figura. Com esta atividade, a professora objetivava revisar o tema explorado na aula anterior, assim como a estrutura gramatical apropriada para aquele tipo de pergunta.

5.6.3 Planejamento Aula 3

Data: 03 /11/2003 – Duração 45 min.

Objetivos específicos:

- Levar os alunos a identificar as frases utilizadas na história pela joaninha bem educada; explorar outras frases usadas, em língua inglesa, por pessoas educadas, polidas.

Vocabulário e Estrutura Lingüística	Recursos	Procedimento	Atividade final ou principal	Habilidade a ser desenvolvida
Expressões utilizadas por pessoas educadas, como, por exemplo: “Good morning”, “Thank you?”, Please.	-Livro “The Grouchy Ladybug”; -Folhas sulfite; -Canetinhas, lápis grafite e lápis colorido.	-Perguntar aos alunos se eles se lembram do nome da história; - Deixar os alunos se expressarem livremente; -Solicitar que tentem recontar a história até o ponto onde paramos na última aula (neste momento, não será requisitada a participação de nenhum aluno em especial). - Deixar livre a ajuda/ interferência dos colegas. - Discutir com a turma qual das duas joaninhas foi educada (kind) e rude (rude).	- Os alunos irão preparar cartazes com frases de boas maneiras. Ex: Please, Thank you.	Desenvolvimento da habilidade escrita e compreensão auditiva.

Tabela 3: Planejamento aula 3

Descrição das atividades realizadas:

A professora iniciou a aula solicitando aos alunos que comentassem sobre a capa do livro. Para tanto, fez perguntas sobre o título, pediu que eles relacionassem o nome da história com a figura da joaninha na capa. Em seguida, abriu o livro na primeira página e, novamente, perguntou aos alunos o que eles se lembravam da aula anterior. Os alunos discorreram sobre a história, recontando-a, ora em LM, ora em LE⁵⁷, e fizeram comentários, acrescentando opiniões pessoais.

⁵⁷ Em alguns momentos a professora solicitava que os alunos recontassem a história ou mesmo expressassem idéias e comentários em inglês. Em outras ocasiões ela deixava livre para que os alunos optassem, conforme é possível verificar por meio dos planos de aula e das transcrições.

A professora utilizou dois fantoches em formato de joaninhas, feitos de papel e madeira fina colada para poder manuseá-los, confeccionados por ela própria. O uso do fantoche foi inspirado em Coelho (2002) e Wright (1995) que sugerem a utilização de recursos variados no processo de contar de histórias, por acreditarem que auxiliem os alunos a visualizar e vivenciar mais a história.

Enquanto os alunos recontavam a história, em interação com a professora, esta chamou à atenção para a maneira como as duas joaninhas tinham utilizado expressões diferentes para se dirigirem uma à outra: enquanto a joaninha amável utilizava expressões educadas, a outra respondia de forma grosseira. Tais situações foram consideradas como uma introdução à atividade seguinte. Nesta atividade, os alunos deveriam confeccionar cartazes com frases educadas que pudessem ser utilizadas em seu cotidiano.

Como alguns alunos solicitaram ajuda com a grafia de algumas palavras, a professora foi escrevendo no quadro as sentenças formuladas por eles, como exemplos de expressões amáveis. Cada aluno recebeu uma folha de papel sulfite e escolheu uma das frases formuladas para confeccionar um cartaz, inclusive ilustrando-o.

No final da aula, a produção dos alunos foi colada nas paredes complementando outros cartazes ali encontrados.

5.6.4 Planejamento Aula 4

Data: 11/11/03

Objetivos específicos:

- Perceber se ocorre e como ocorre a participação dos alunos na contação da história; Observar aspectos como: interação, interesse, motivação, compreensão do léxico e interação grupo-professora, aluno-professora e aluno-aluno; Explorar nomes de animais e horas; Desenvolver a habilidade de compreensão auditiva.

Tabela 4: Planejamento aula 4

Vocabulário e Estrutura Lingüística	Recursos	Procedimento	Atividade final ou principal	Habilidade a ser desenvolvida
- Nomes dos animais e horas.	-Livro de história; -Relógios de cartolina; -Figuras dos animais;	-Iniciar a aula com os relógios fixados nas paredes da sala de aula fora da ordem que aparecerão na história; - Relembrar a história, mostrando aos alunos as páginas do livro, solicitando que eles recontem o que já ouviram até então. Se for necessário, fazer perguntas para auxiliá-los a lembrar da história; - Distribuir para cada aluno a figura de um animal que aparecerá na história; - Chamar a atenção para os relógios que estão colados nas paredes; - Explicar que eles deverão ouvir a história e prestar atenção nos animais que irão aparecer naquelas determinadas horas do dia; - Ao ouvir o nome do animal cuja figura possui, o aluno deverá procurar o relógio correspondente e fixar a figura do animal abaixo do relógio.	Colar a figura do animal abaixo do relógio correspondente, de acordo com o horário em que a joaninha se encontra com aquele animal.	Compreensão auditiva

Descrição das atividades realizadas:

A professora distribuiu as figuras entre os alunos aleatoriamente. Após ter distribuído as figuras, cada aluno mostrou para a classe a figura que havia

recebido e a professora perguntou se eles conheciam os animais e se eles sabiam como eles eram chamados em inglês. A professora dizia o nome de cada animal e os alunos repetiam para que pudessem aprender o nome dos animais que não conheciam e também como pronunciá-los.

Depois disso, a professora perguntou se eles conheciam a razão pela qual os relógios estavam fixados nas paredes. Os alunos emitiram suas opiniões e uma aluna disse que aqueles eram os horários em que a joaninha emburrada iria encontrar cada animal. A professora confirmou a opinião da aluna e prosseguiu contando a história.

Quando o aluno identificava o animal que trazia consigo com a leitura da história, ele se levantava, caminhava até o relógio correspondente e fixava a figura do animal abaixo dele. A atividade prosseguiu desta forma até que todos os alunos tivessem identificado e fixado as figuras que haviam recebido no início da atividade. E após terem todos os animais fixados nas paredes, a professora pediu que os alunos citassem oralmente a ordem em que os animais apareceram na história.

5.6.5 Planejamento Aula 5

Data: 18/ 11/2003

Objetivos específicos:

- Levar os alunos a recontarem a história; Recriar o cenário da última aula, através da montagem dos relógios e das figuras dos animais; Explorar, por meio da montagem da figura da baleia, o conceito da diferença entre os horários em que a joaninha emburrada encontrou cada animal (relativamente pequenos) e o intervalo de tempo em que ela encontrou cada parte da baleia (um animal grande).

Tabela 5: Planejamento aula 5

Vocabulário	Recursos	Procedimento	Atividade final ou principal	Habilidade a ser desenvolvida
-Vocabulário relacionado às partes do corpo da baleia.	- Livro; -Relógios de cartolina; - Figuras dos animais.	- Iniciar a aula com os relógios colados nas paredes, sem os animais e fora da ordem em que aparecem na história; - Dispor no quadro-negro os relógios mostrando a hora em que a joaninha encontra as partes da baleia, em ordem para que no final possa ter a figura completa da baleia montada no quadro; - Combinar com os alunos que eles é quem irão recontar a história e a professora irá fazer perguntas sobre a mesma a fim de ajudá-los a se lembrarem dos fatos; - À medida que os alunos mencionam os nomes, pedir que um deles se ofereça para colar a figura do animal abaixo do relógio correspondente.	-Montar a baleia colocando as partes do corpo abaixo dos relógios correspondentes após o término da história.	-Oralidade e compreensão auditiva.

Descrição das atividades realizadas:

A professora retomou a história, solicitando que os alunos a recontassem, enquanto ia mostrando as ilustrações no livro. Como os alunos se limitavam a dizer o nome dos animais, a professora perguntou a respeito do horário em que a joaninha se encontrou com cada um deles, na tentativa de levar os alunos a utilizarem mais a língua, bem como o conceito de horário. Se os horários citados pelos alunos estivessem corretos, a professora os confirmava. Caso contrário, ou ela perguntava novamente, buscando mostrar-lhes que eles estavam equivocados ou ela mesma dizia o horário correto.

Em seguida, um aluno vinha à frente, tomava a figura do animal e a fixava abaixo do relógio correspondente. A professora, então, terminou de contar a

história, sempre utilizando o mesmo procedimento: fazendo perguntas aos alunos, a fim de envolvê-los na narrativa. Quando a história finalizou, a professora voltou para a parte em que a joaninha emburrada se encontrou com cada parte da baleia e fez algumas perguntas em LM, sobre a razão pela qual no início do livro a joaninha educada ofereceu os pulgões para a joaninha emburrada como café-da-manhã e no final do dia como jantar. Com isto, buscou-se perceber se eles haviam compreendido a noção do tempo entre uma ação e outra. As crianças responderam que havia se passado um dia inteiro.

Após todas as partes da baleia estarem coladas abaixo dos relógios correspondentes, foi possível observar a figura da baleia inteira. A professora chamou à atenção para tal fato e questionou os alunos a razão pela qual o encontro entre a joaninha emburrada e os outros animais ter acontecido a cada uma hora e, com cada parte da baleia, o intervalo fora de quinze minutos. Os alunos identificaram que a razão principal era em função da diferença de tamanho entre os animais e o tamanho da baleia.

5.6.6 Planejamento Aula 6

Data: 21/11/03

Objetivos específicos:

- Explorar as reações dos animais ao serem desafiados pela joaninha, por meio das figuras e das frases que as descrevem.

Tabela 6: Planejamento aula 6

Vocabulário	Recursos	Procedimento	Atividade final ou principal	Habilidade a ser desenvolvida
- Vocabulário relacionado às partes dos animais que descrevem a sua reação ao serem desafiados pela joaninha.	- Figuras dos animais escaneadas e impressas sem as partes do corpo que eles utilizaram para manifestar a reação física que tiveram ao responderem à provocação da joaninha (ANEXO F); - Partes do corpo utilizadas para manifestar a reação física separadamente (ANEXO F); - Livro de história; - Tiras de papel com a descrição das reações dos animais ao se encontrarem com a joaninha emburrada.	- Retomar a história e chamar a atenção dos alunos para as diferentes reações que cada animal teve ao responder aos insultos da joaninha. Para isto, serão utilizadas as ilustrações no próprio livro; - Colocar tiras de papel com frases descrevendo a reação de cada animal ao se encontrar com a joaninha. Destacar as reações em vermelho; - Agrupar cada frase com a figura do animal correspondente; - Explorar as diferentes reações dos animais; - Completar as figuras dos animais com as partes que faltam (partes correspondentes às reações).	- Perceber a coloração diferenciada nas tiras de papel dada à descrição da reação de cada animal diante da provocação do inseto. - Agrupar a figura com a frase que descreve a reação daquele animal. - Identificar a parte que falta em cada animal e colocá-la na figura a fim de completá-la.	Desenvolvimento da oralidade e leitura.

Descrição das atividades realizadas:

Antes do início da aula, a professora fixou a figura de todos os animais no quadro na ordem em que eles apareceram na história, assim como os relógios de cartolina, mostrando o horário em que cada encontro ocorreu, logo acima daquelas.

Após recepcionar os alunos e organizá-los em um círculo sentados no chão, a professora perguntou-lhes qual havia sido o primeiro animal com quem a joaninha havia se encontrado, o segundo, e assim por diante. Os alunos

mencionavam os nomes dos animais, reconstruindo, assim, todo o enredo da história. Estavam também fixados no quadro os fantoches das duas joaninhas: a amigável e a emburrada. Deste modo, a professora também explorou quem era quem e a diferença entre elas.

O passo seguinte foi conversar sobre as reações que cada animal teve ao responder à joaninha, buscando verificar o quanto eles haviam percebido em tais reações. Para tanto, retomou a história, utilizando as ilustrações a fim de chamar à atenção dos alunos para as reações manifestas pelos animais, assim como para as partes físicas utilizadas em tais ações.

Em seguida, distribuiu no chão, no centro do círculo, tiras de papel contendo frases retiradas do livro de história as quais descreviam a reação física que cada animal teve ao responder à provocação da joaninha, sendo a descrição da reação destacada em cor vermelha e o resto da sentença em preto (ANEXO G). Tal destaque foi dado tentando verificar se os alunos conseguiam identificar que a parte escrita em vermelho correspondia às descrições das reações.

A professora lia então cada frase e o aluno que tivesse a figura do animal correspondente deveria colocá-la logo abaixo dela. Os alunos perceberam que faltava uma parte da figura, mas ainda não conseguiam identificar o motivo; assim, ela explorou as frases dispostas no chão, lendo-as junto com os alunos e, em seguida, entregou a cada um deles figuras dos animais que apareceram na história, porém, desta vez, faltando a parte do corpo utilizada por eles para manifestarem a determinada reação física de resposta à provocação do inseto. As figuras foram distribuídas conforme solicitação dos próprios alunos.

Os alunos liam as frases em grupo e aquele que tivesse a figura do animal correspondente deveria colocá-la abaixo da sentença. A professora chamou

à atenção do grupo para as frases que tinham duas cores diferentes e eles identificaram prontamente as reações escritas em vermelho.

O último passo foi ler cada frase explorando as reações de cada animal, assim como a parte correspondente à reação que não estava na figura. As partes faltantes foram entregues para que o aluno com a figura a completasse, colocando a parte faltante no devido lugar.

5.6.7 Planejamento Aula 7

Data: 24/11/03

Objetivos específicos:

- Revisar os conceitos trabalhados na aula anterior; levar os alunos a identificar não apenas as partes do corpo dos animais que estão com eles, mas aquelas que estão com os colegas, a fim de promover a troca de materiais entre os alunos, realizar atividades nas quais a habilidade de produção escrita seja trabalhada.

Tabela 7: Planejamento aula 7

Vocabulário	Recursos	Procedimento	Atividade final ou principal	Habilidade a ser desenvolvida
<p>- It has/hasn't got.</p> <p>- Nomes e partes dos animais.</p>	<p>- Figuras grandes dos animais para serem coladas no quadro;</p> <p>- Figuras menores com as partes faltantes;</p> <p>- Figuras das partes que faltavam em cada animal.</p> <p>- Tiras de papel com a descrição das reações dos animais ao se encontrarem com a joaninha emburrada.</p>	<p>- Conduzir os alunos a reconstruírem a história oralmente e colocar na ordem que cada animal aparece com as figuras no quadro;</p> <p>- Distribuir as figuras dos animais com as partes faltantes entre os alunos;</p> <p>- Dispor no chão as tiras de papel com as descrições das reações no centro do círculo formado pelo grupo.</p> <p>- Perguntar aos alunos como poderia ser construída uma frase, em inglês, para descrever que a figura não tem determinada parte e que ele não pode completá-la, pois também não tem a parte que falta;</p> <p>- Distribuir as figuras das partes dos animais entre os alunos;</p> <p>- Tomar uma figura e demonstrar como realizar a atividade: primeiro descrever que parte do animal está faltando e perguntar quem tem aquela parte. Em seguida, o aluno que tiver a parte deverá se manifestar e entregar para o colega.</p> <p>- Os alunos vão descrevendo na ordem em que estão dispostos no círculo qual o animal que ele tem e de qual parte do corpo ele precisa;</p> <p>- Quando todas as figuras animais já estiverem completas, partir para a próxima atividade.</p> <p>- Distribuir as folhas de exercício (ANEXO H) e explicar para os alunos como realizar a atividade.</p>	<p>- Trocar entre os alunos as partes dos animais para completar as figuras do corpo que faltam em cada um deles.</p> <p>- Realizar as atividades nas folhas de exercício (ANEXO H).</p>	<p>Desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.</p>

Descrição das atividades realizadas:

A professora iniciou a aula com os fantoches das joaninhas fixados no quadro e a figura do primeiro animal com quem a joaninha emburrada encontrou. Em seguida, passou a questionar a ordem em que ela encontrou cada animal. À medida que os alunos diziam o nome de cada animal, a professora pedia que eles fixassem a figura no quadro.

Os alunos participaram ativamente da atividade; este comportamento pode ser observado por meio da participação oral na reconstrução da história e também quando pediam que a professora os deixassem participar das tarefas propostas.

Após terem retomado o enredo da história e colocado as figuras de todos os animais no quadro, a professora apresentou a atividade seguinte. Para tanto, utilizou as mesmas figuras da aula anterior (as figuras sem as partes do corpo que demonstravam as reações dos animais ao responderem às provocações da joaninha emburrada). Perguntou então ao grupo como poderia ser construída uma frase em inglês para dizer que determinado animal não tinha uma parte do corpo. O objetivo era que os alunos utilizassem os verbos *Have/ has got or Have/haven't got* que eles já haviam visto no livro didático. Os alunos construíram frases utilizando tais verbos para dizer que um animal não tinha determinada parte (Ex.: *It hasn't got the claws* e *It hasn't got a tail*).

Em seguida, as mesmas tiras de papel utilizadas na aula anterior contendo a descrição das reações dos animais, foram colocadas no chão, no centro do círculo formado pelos alunos. A professora distribuiu as figuras e as partes que faltavam nos animais. No entanto, as partes não se correspondiam, ou seja, a figura do animal que cada aluno tinha não correspondia às partes que cada um deles

recebeu. A reação dos alunos foi imediata, eles perceberam a não correspondência das partes.

A professora demonstrou a atividade pegando a figura do besouro e, utilizando a estrutura gramatical descrita acima, disse que o besouro não tinha as mandíbulas e perguntou qual dos alunos tinha aquela parte. Após o aluno, que estava com aquela parte, ter se identificado, a professora solicitou como ele podia usar aquela mesma estrutura lingüística para informar que ele tinha a parte que faltava no animal. A atividade prosseguiu desta forma até que todos tivessem completado as figuras.

Em seguida, foram distribuídas a cada aluno duas folhas de exercício: na primeira, os alunos deveriam escrever as partes com que cada animal reagiu à provocação da joaninha. Para isto, as palavras estavam dispostas em um quadro no início da folha e não havia a figura do animal, apenas a parte do corpo. A segunda atividade foi ligar os nomes das partes de cada animal às figuras correspondentes. Nesta atividade, os alunos tinham, na primeira coluna, a figura do animal inteiro, faltando apenas a parte do corpo usada para manifestar sua reação e, na outra coluna, o nome da parte faltante.

5.6.8 Aula 8: Grupo Focal

Data: 25/11/03

A atividade desenvolvida constitui-se da realização da técnica de pesquisa descrita no item 3.7.1.

5.7 CATEGORIAS DE ANÁLISE E TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Para responder às perguntas que nortearam este trabalho, as categorias de análise utilizadas foram:

Pergunta 1 (Cap.4 – item 4.1) - utilizamos-nos dos pressupostos teóricos que sustentam nossa pesquisa, em especial os conceitos vygotskyanos sobre construção de conhecimento.

Pergunta 2 (Cap. 4 - item 4.2) - a interpretação dos dados foi pautada no modelo de análise proposto por Bronckart (2003) para a descrição e análise de textos. Além disso, utilizamos os planejamentos das aulas para que pudéssemos verificar se as características principais de uma HI foram consideradas ou não e como os jogos de leitura podem ser utilizados na transposição didática do gênero HI.

Para respondermos à pergunta 3 (Cap. 4 – item 4.3), os dados coletados foram analisados a partir dos conceitos de pista de contextualização, desenvolvidos no campo da sociolingüística interacional. Com isto, buscamos verificar se a ação pedagógica da professora contribuiu ou não para a proposta de ensino aqui apresentada. A estes construtos teóricos somamos a teoria bakhtiniana sobre apreensão do discurso do outro, a fim de que pudéssemos compreender como as palavras alheias emergiram nas aulas analisadas e como estas contribuíram para a construção dos conhecimentos socialmente organizados.

Além disto, servimo-nos da descrição detalhada de cada atividade após a sua realização, ou seja, do que efetivamente aconteceu na sala de aula, assim como a descrição das transcrições das aulas gravadas.

Outra preocupação nossa foi a de assegurarmos a validade da pesquisa que, segundo André e Ludke (2001, p.51), neste tipo de trabalho, é de grande importância - afirmam que, se o estudo pretende retratar o fenômeno pesquisado de forma completa, é preciso que os dados sejam coletados numa variedade de situações, em momentos diversos e com fontes variadas de informação.

Para isto, Denzin (1998) acredita que o pesquisador possa recorrer à triangulação dos dados, ou seja, checagem de um dado obtido por meio de diferentes métodos de coleta, que se centrariam nos mesmos aspectos para confirmação ou não-confirmação sistemática.

Diante de tais considerações, a validade deste trabalho foi feita principalmente através de: (1) transcrição das gravações das aulas (ANEXOS I, J, K, L, M, N, O e P); 2) planejamento das aulas e descrição detalhada do que efetivamente nelas ocorreram; 3) Contagem dos turnos de cada sujeito envolvido analisando se estes foram feitos em LE, LM, LE + LM – alternância de código lingüístico - (ANEXO Q); e (4) realização do Grupo Focal (Krueger, 1997), um instrumento de coleta de dados que detalhamos a seguir.

5.7.1 O Grupo Focal Como um Instrumento de Coleta e Certificação dos Dados.

De acordo com Krueger (op.cit.), Grupo Focal é uma técnica de pesquisa, dentre as consideradas de abordagem rápida, que permite a obtenção de dados de natureza qualitativa a partir de sessões em grupo. Tal técnica é planejada e guiada entre participantes de um grupo seletivo para examinar um tema em

particular. Deve haver a presença de um moderador do grupo, com aproximadamente 10 pessoas, numa discussão que tem por objetivo revelar experiências, sentimentos, percepções, preferências.

Outro aspecto enfatizado pelo autor é o de que os grupos são formados por participantes com características em comum e incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre suas idéias, sentimentos, valores, dificuldades, etc. Neste contexto, o papel do moderador é o de promover a participação de todos, evitar dispersão dos objetivos da discussão e monopolização de alguns participantes sobre outros. O moderador deve orientar-se por um roteiro de perguntas basicamente de cinco tipos: perguntas abertas, introdutórias, de transição, perguntas-chave e finalizadoras. Além disto, as perguntas devem envolver os participantes (reflexões, exemplos, escolhas, etc.) e devem obedecer a uma seqüência: perguntas que vão do geral para o específico.

As perguntas feitas para o grupo, previamente programadas⁵⁸, foram: 1) Vocês lembram as histórias que a *teacher* contou para vocês? 2) Quando se fala em usar histórias na aula de inglês... histórias na aula de inglês... O que é que vem na cabeça de vocês? 3) O que vocês acharam desta história aqui: "The Grouchy Ladybug"? 4) Vocês se lembram das atividades que nós fizemos com esta história? 5) Qual destas atividades vocês mais gostaram? 6) A história não foi contada de uma só vez, ela foi sendo contada parte por parte. O que isto trazia para você? Curiosidade, raiva... ? 7) E em termos de língua, de língua inglesa, de inglês, vocês acham que é mais fácil aprender inglês com as histórias, é mais difícil ou tanto faz?

⁵⁸ Salientamos que algumas perguntas foram programadas, no entanto, durante a realização da técnica, outras perguntas surgiram, como é próprio de tal situação, conforme exposto por Krueger (1997).

Motta-Roth (2003, p.172) caracteriza uma pesquisa realizada sob a perspectiva êmica - a que considera os valores e a interpretação do grupo sobre sua própria dinâmica cultural e usa descrições detalhadas das condições materiais do contexto e dos significados compartilhados internamente pelos membros do grupo envolvido em uma determinada pesquisa. Além disto, Motta-Roth (2004 – Informação Verbal)⁵⁹ acredita na necessidade de se conhecer o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa pois é importante que o pesquisador analise as atitudes dos participantes, mas também conheça a sua opinião de forma explícita.

Assim, neste capítulo, apresentamos as informações relacionadas à metodologia de pesquisa utilizada, descrevemos o contexto e os sujeitos nela envolvidos. Em seguida, relatamos o planejamento das aulas e as atividades realizadas com os alunos como uma forma de transpor didaticamente as HIs para o contexto de sala de aula. Após os planejamentos, trouxemos a descrição das aulas, para que pudéssemos ter uma visão do planejado e do realizado. Na continuidade, apresentaremos os resultados dos dados coletados deste estudo, por meio dos quais responderemos às perguntas de nossa pesquisa.

⁵⁹ Pesquisa sobre gêneros discursivos; uma investigação sobre textos, atividades e relações sociais. Seminário em Estudos Avançados, ministrado na Universidade Estadual de Londrina, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“S1 - Histórias de... em Inglês é diferente...”.
(Grupo Focal - 25/11/03)

Tendo explicitado, no capítulo anterior, a metodologia utilizada na coleta e análise dos dados, neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados da análise e interpretação dos dados, visando responder às perguntas da pesquisa, apresentadas no capítulo de Introdução deste trabalho.

Portando, na **seção 4.1**, estudaremos 1) como as HIs foram utilizadas como instrumento no ensino de inglês para crianças e se, no ato de compartilhar os temas por elas abordados, houve a formação de conceitos e a construção de novos conhecimentos; em seguida, na **seção 4.2** identificaremos 2) se a prática considerou as principais características do gênero HI; e na **seção 4.3** avaliaremos 3) até que ponto a maneira de a professora conduzir as aulas contribuiu ou não para o ensino da língua inglesa por meio de histórias infantis.

Os dados serão trabalhados como um todo. No entanto, as transcrições das aulas serão apresentadas por meio dos recortes que nos pareceram mais significativos.

6.1 FORMAÇÃO DE CONCEITOS E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS

O ato de compartilhar e compreender uma história em LE e as atividades desenvolvidas em cada aula atestam um problema que se coloca para o pensamento da criança e deve ser resolvido, processo este considerado por

Vygotsky (2001) essencial para a formação de conceitos. Desta forma, para que possamos responder ao nosso primeiro questionamento (*As atividades realizadas possibilitam o ensino da língua oportunizando trocas de experiências e construção de conhecimento?*), buscaremos, nas transcrições das aulas, marcas que possam revelar, sob a perspectiva sócio-histórica, a formação de conceitos (e quais foram estes) e a construção de conhecimento (e que tipo de conhecimento) nas aulas de inglês analisadas.

6.1.1 O Grupo e a Solução de Problemas

O quadro abaixo (Tabela 8) nos dá uma visão geral das aulas, e se em cada uma das atividades propostas houve ou não um problema a ser solucionado e um conceito central a ser explorado:

Tabela 8: Problemas solucionados e conceitos explorados nas atividades desenvolvidas

Aula	Problema a ser solucionado	Sim \checkmark Não X	Conceito explorado	Sim \checkmark Não X
1 Aula diagnóstica	Compreensão da HI.	\checkmark	Conceitos relacionados aos principais aspectos do enredo da HI: a aranha como sendo um animal pequeno, mas capaz de produzir algo tão elaborado como a teia; conceito de ocupado, atarefado.	\checkmark
2	Compreensão da HI. Identificar o humor, de acordo com a figura colada nas costas, fazendo perguntas aos colegas de sala.	\checkmark	Conceitos concernentes aos estados físicos e emocionais explorados a partir do título da HI.	\checkmark
3	Compreensão da HI. Escrever frases com expressões polidas, utilizadas por pessoas educadas em língua inglesa.	\checkmark	Conceito de boa educação, polidez, boas maneiras.	\checkmark
4	Compreensão da HI. Identificar o horário narrado na HI, relacioná-lo com o animal e colar a figura do animal abaixo do relógio, de acordo com o horário que a joaninha havia se encontrado com ele.	\checkmark	Conceito de tempo, horário.	\checkmark
5	Compreensão da HI. Colar as figuras das partes da baleia na ordem em que a joaninha se encontrou com cada uma delas.	\checkmark	O conceito da diferença entre o intervalo de tempo em que a joaninha se encontrou com cada animal e o intervalo de tempo em que ela se encontrou com cada parte da baleia.	\checkmark
6	Compreensão da HI. Identificar a parte do corpo utilizada por cada animal para reagir à joaninha e completar a figura com esta determinada parte.	\checkmark	O conceito de reação como algo próprio e característico de cada animal.	\checkmark
7	Compreensão da HI. Completar a figura do animal com as partes do corpo que faltam, porém trocar com os amigos. Realizar as atividades escritas das folhas de exercício.	\checkmark	O conceito de reação como algo próprio e característico de cada animal.	\checkmark
8	Grupo Focal	X	Conceitos vinculados a uma HI. Conceito de motivação, de ensino e aprendizagem. Conceito de valores possíveis de serem retirados de uma HI.	\checkmark

É possível observar que, excetuando o Grupo Focal, todas as atividades desenvolvidas durante o conjunto de aulas analisadas apresentaram problemas a serem solucionados e conceitos a serem construídos.

Considerando tais informações e, conforme nossa proposta, trazemos, a seguir, alguns momentos selecionados das aulas, a fim de verificarmos

se e como os conceitos são formados e conhecimentos construídos no ambiente de sala de aula de inglês onde uma HI está sendo usada como instrumento para o ensino dessa língua.

Recorte 1:

70. T - ((assoviando, mostra outro desenho))

71. S7 - Disfar... Disfarçante...

72. T - Yes! He is innocent! I'm innocent... I haven't done anything wrong...

73. S7 - Não sei de nada...

(Aula 2 Datas: 21/10/03 e continuação 27/10).

O exemplo acima consiste no desenvolvimento de uma atividade na qual a professora buscou explorar expressões físicas e de humor a partir de desenhos feitos por ela mesma. É possível observar que S7, ao compreender o significado da palavra *innocent*, contextualiza-a, ainda que em LM, utilizando uma frase comumente utilizada em Português para dizer que a pessoa não tem culpa de nada, ou seja, é inocente. Assim, conforme apontado na tabela 8, o conceito referente a estados físicos e emocionais foi explorado tendo como veículo a língua inglesa.

A seguir, trazemos dois exemplos de contribuição do grupo para a aprendizagem, a partir da necessidade de solução do problema “escrever frases em inglês ditas por pessoas bem educadas” e o conceito de boa educação, boas maneiras.

Recorte 2:

207. S6 - Sleep well...

208. T - Sleep well...

209. S1 - Teacher... sleep well?

210.S6 - É durma bem!

211.S1 - “Tank”you!

212.S3 - Não é “tank you” é “thank you”...

(Aula 3 – Data 03/11/03)

Quando S6 diz “Sleep well” como um exemplo de frase usada por pessoas educadas, a enunciação imediata de S1 contém um traço que é importante

destacar: o fato de que não domina tal expressão: “S1 - *Teacher... sleep well?*”. Imediatamente, S6 traduz a frase para S1 procurando ajudar na compreensão da mesma: “S3 – *É durma bem!*”.

Ao compreender o significado de “sleep well”, S1 dá prosseguimento respondendo com “Tank you”, ou seja, como responder também de maneira educada quando alguém diz “Sleep well”. É possível verificar que S3 optou por traduzir a expressão para ajudar S1 na compreensão da mesma. No entanto, S1 responde em língua inglesa e não em Português “*Tank*” you!.

Após a manifestação de S1, a interação prossegue com S3 corrigindo a pronúncia de S1: “*Não é ‘tank you’ é ‘thank you’...*”. Deste modo, podemos observar que S3 está ciente da maneira correta de pronunciar “th” e também atento à fala do outro.

No recorte que se segue, os alunos se deparam com um novo problema a ser solucionado: todos eles já haviam participado da atividade cada um colando uma figura no quadro. Contudo, falta uma figura e, neste caso, alguém iria participar duas vezes. Além do fato de que foram os próprios alunos que observaram tal questão (S1-*Quem vai colar?* - linha 228), eles mesmos tomam o turno de fala e apresentam uma solução (linha 233):

Recorte 3:

220.S3 - An elephant!

221.T - YES!

222.S1 - Quem vai colar?

223.Ss - Eu teacher...eu teacher... ((problema a ser solucionado))

224.T - Wait...at four...

225.S7 - Eu sei qual que é teacher.

226.S3 - Ah, ô ô...

227.T - At four o'clock...

228.S2 - A teacher cola...

229.S1 - É.

230.As - No.

231.T - At four o'clock encountered an elephant. “Hey you”, said the...?

232.As - Grouchy ladybug.

233.T - Want to ...?

234.S1 - Quer lutar?
 235.S3 - If you insist...
 236.T - "Want to fight? If you insist, said the elephant, raising its trunk and showing its big tusks."
 Look...repeat: this is the trunk .TRUNK
 237.Ss - Trunk
 238.T - And these are the tusks...((aponta para a ilustração no livro))
 239.Ss - TUSKS
 240.T - Yes. "Oh, you're not big enough,"said ...?
 241.Ss - If you insist...
 242.T - "If you insist, said the elephant, raising its trunk and showing its big tusks. "Oh, you're not big enough, said the grouchy ladybug and flew off."
 243.S2 - Você cola, teacher.
 244.T - Ok, I'll stick it.
 245.As - Ah, teacher...
 ((a professora vai até lá e cola a figura do elefante abaixo da figura do relógio correspondente))
 246.Ss - ((alunos batem palmas para a professora))
 (Aula 4 – Data 11/11/03)

Recorte 4:

96.T - So, people why do we have those clocks?
 97.S1 - Um, dois, três, quarto, (...) ((começa a contar os relógios nas paredes))
 98.T - Porque vocês acham que estes relógios estão aí?
 99.S8 - Pra gente colar pra ver o horário.
 100.S7 - A hora que eles vão dormir?
 101.S1 - Não que eles acordam.
 102.S4 - Não... O horário que a ladybug vai encontrar...
 (Aula 4 – Data 11/11/03)

Considerando o problema a ser solucionado na aula 4, vemos que os alunos enquanto sujeitos de um mesmo grupo (alunos de inglês), interagiram trocando opiniões e construindo por meio das relações sociais. Ainda que para isto não tenham utilizado a língua inglesa em todos os momentos para se expressarem, eles demonstraram compreender a atividade, haja vista que a professora conduziu a contação das HIs e a explicação do que deveria ser feito a grande maioria das vezes em LE.

Já com relação ao conceito de horário, o recorte seguinte mostra que eles reconhecem (em inglês) quais são os horários que determinadas atividades são praticadas, como por exemplo, tomar café-da-manhã.

Recorte 5:

42.S1 - Meio-dia.
 43.T - It was in the morning. They were having breakfast!
 44.S2 - Seven o'clock!
 (Aula 4 – Data 11/11/03)

6.1.2 A Participação Efetiva do Grupo

À medida que avançamos nas análises dos dados apreendidos, percebemos que a participação dos sujeitos seria um fator importante a ser considerado para nos auxiliar a responder nossa primeira pergunta. Por esta razão, voltamos nossos olhares para o envolvimento do grupo nas aulas, o que trouxe a esta pesquisa grande contribuição.

Fundamentalmente, as análises revelaram que os processos de elaboração de conceitos estão intimamente vinculados às relações sociais estabelecidas em um determinado contexto; levando-se em consideração que, destas relações, participam sujeitos que estão sendo constituídos social e historicamente e os quais, ao interagirem, compartilham saberes igualmente sociais historicamente produzidos.

Dentre os principais motivos que levaram os alunos a participarem ativamente das aulas foram⁶⁰:

- 1) Solicitar permissão para algo:

Recorte 6:

9 .S7 – Hi Teacher may I come in? ((abrindo a porta devagar))

10 .T - Yes, come in.

(Aula 06 – Data 21/11/03)

- 2) Expressar dúvidas e opiniões (linha 88 e 90):

Recorte 7:

87.T - I'm just explaining what you have to do! So... when you listen to the right time ... for example, L.L. said this is a...? What animal is this one?

88.S9 - Hyena?

⁶⁰ A ordem com que as razões estão apresentadas não obedece a nenhum critério específico.

89.T - Yes, hyena. For example, let's say E. has got the...

90.S10 - How do you say ()

91.T - Hyena, yes...When she listens to the time the ladybug meet the hyena, she has to go there and stick the animal...

(Aula 4 – Data 11/11/03)

3) Responder aos questionamentos da professora (linha 247):

Recorte 8:

243.T - O.k. L., Can you put the jaws, please?

244.S8 - Deixa eu ver, teacher?

245.T - Wait<@@@> what was the hyena's reaction?

246.S2 - Teeth, teeth...

247.S1 - Dente

248.T - Said the hyena, laughing eerily and showing its TEETH<@@@>

249.S2 - Eu falei!

(Aula 6 – Data 21/11/03)

4) Auxiliar o colega na compreensão da história ou da atividade

proposta (linhas 65 e 66):

Recorte 9:

62.T - We can...

63.S7 - Teacher, o que significa “go away”?

64.T - Go away! ((faz gesto apontando com o dedo para a porta e fazendo cara de brava))

65.S10 - Vai embora!

66.S6 - Sai daqui!

67.T - YES! Look, they were having breakfast and this one said: no, they are all mine!

68.Ss - É meu!

(Aula 4 – Data 11/11/03)

Recorte10:

51. T - O.k. <@@@> So, I. (S7) Where is...What clock is showing ...six o'clock? ((os alunos começam a se virar nas cadeiras procurando o relógio))

52. S3 - I.... ((aponta para o relógio mostrando seis horas))

53. S7 - @@@

54. T - Can you see over there?

55.S7 - Ah! Achei ...((a aluna pega a figura correspondente com a professora e vai até o relógio para fixá-la abaixo deste))

(Aula 5 – Data 18/11/03)

Aqui (linha 52) S3 indica para S7 o local correto em que a figura deveria ser fixada. A atitude responsiva de S7 – sorrir (linha 53) - revela uma interação na qual S3 não deveria ter mostrado para S7 o local correto de se colar o relógio. Por ser algo “proibido” naquele momento, S7 sorri como se compartilhasse do ato “ilegal” de S3.

A razão fundamental em desejarmos verificar a participação efetiva dos alunos justifica-se pelo fato de que, durante as análises dos dados coletados e o avanço de nossa pesquisa, percebemos que o processo ensino/aprendizagem poderia revelar dados importantes para a conclusão de nosso estudo.

Deste modo, ao analisarmos as transcrições das aulas, além de identificarmos a importância da participação dos alunos, sentimos a necessidade de mergulharmos ainda mais nessas transcrições e buscarmos nelas a resposta de como efetivamente os alunos haviam se envolvido nas aulas de inglês e qual a contribuição disto para o processo de ensino/aprendizagem em questão.

São as razões que nos levaram a analisar os turnos de fala de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, em cada aula, buscando marcas que pudessem revelar maiores detalhes sobre o envolvimento dos alunos nas aulas.

Ainda que a contagem dos turnos de fala possa sugerir uma preocupação com o aspecto quantitativo da participação dos sujeitos de pesquisa, tal opção foi feita por entendermos que os resultados quantitativos pudessem nos revelar dados qualitativos sobre a forma de participação dos alunos.

Os dados foram organizados em turnos de fala separados em LM, LI, LM + LI e turnos não-verbais (Anexo Q).

Inicialmente, decidimos apresentar graficamente apenas os turnos de fala em LI, por termos interesse em saber se as atividades realizadas possibilitaram o ensino da língua-alvo.

Entretanto, durante o processo de análise dos dados, resultados significativos para este estudo foram revelados. Em função disto, optamos por apresentar de forma gráfica o total geral de turnos de fala e o total de turnos de fala

em LI de cada sujeito em cada uma das seis aulas⁶¹. Desta forma, estes serão apresentados por aula. Em cada aula, teremos dois gráficos: 1) a percentagem de turnos de fala de cada sujeito em relação ao total geral de turnos de fala (LM, LM +LI - alternância de código lingüístico no mesmo enunciado - LI e não-verbais); e 2) a percentagem de turnos de fala em LI de cada sujeito em relação ao seu total. Os sinais que identificam cada sujeito da pesquisa obedecem ao mesmo critério utilizado para a transcrição dos dados (Tabela 1).

Aula 1 / Aula Diagnóstica

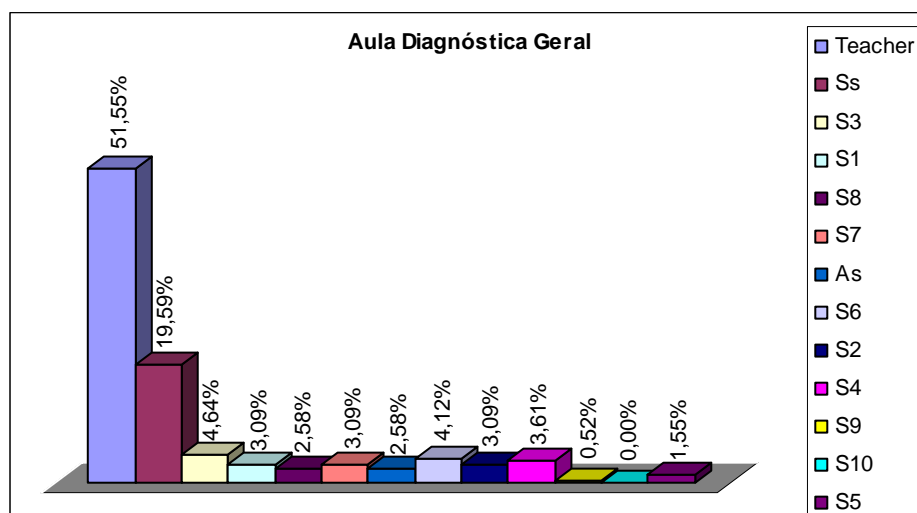


Gráfico 1 - Total geral de turnos de fala.

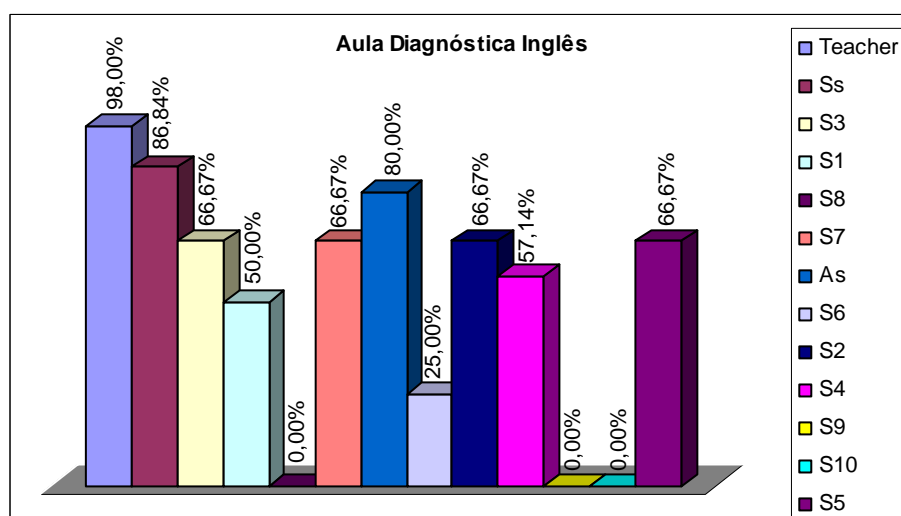


Gráfico 2 - Total de turnos de fala em LI.

⁶¹ Os turnos de fala do Grupo Focal não foram considerados pelo fato de que este foi realizado em LM.

Os gráficos revelam que, na aula diagnóstica, a maior parte dos turnos de fala é da professora (51,55%), já que naquela aula a atividade principal foi a contação da HI *The Very Busy Spider*. Deste total, 98% dos enunciados foram feitos em LI, o que revela a preocupação e o cuidado da mesma em oferecer aos alunos um ambiente rico em LE. Em segundo lugar (19,59 %), temos enunciações dos alunos em grupo (Ss) e, deste total, 86,84% são enunciados em inglês.

Os alunos que mais participaram individualmente foram S3, com um total de 4,64 % dos enunciados totais da aula, sendo desses 66,67 % em LI; e S6 com 4,12% do total geral, porém apenas 25% dos turnos em LE. Já S7, que obteve a mesma participação que S1 e S2, teve a maior parte de turnos em inglês. Ou seja, percentualmente seus turnos são, em termos de participação, tão significativos quanto os de S1 e S2, porém produziu mais em língua inglesa. Participação semelhante teve S4 que, como S7, enunciou a maior parte das vezes em inglês: participou com 3,61% dos turnos totais de fala, sendo que destes mais da metade (57,14 %) foram em língua inglesa.

Os sujeitos S1, S2, e S7 apresentarem as mesmas percentagens de turnos (3,09% cada). Destes, S1 demonstrou ser bastante participativo; no entanto, do seu total de turnos de fala, metade foi em LM e metade em LI, fato que nos é bastante relevante, pois demonstra seu desejo em participar das atividades, mesmo que não se sentisse habilitado a fazê-lo em inglês. Os turnos de fala de S5 são expressivos, considerando que corresponderam a 1,55 % do total de turnos daquela aula; deste total, 66,67% foram feitos em LI, ou seja, em relação ao grupo, ele participou muito pouco; no entanto, seus turnos foram, na maior parte, em LI.

Embora não tenhamos dados concretos para que possamos compreender este comportamento, pode-se trabalhar com algumas possibilidades:

1) o aluno não estava seguro para falar inglês na aula; 2) por se tratar de uma aula de inglês, tomou o cuidado de falar somente inglês, ainda que pouco ou ainda não compreendeu o que a professora e os demais alunos diziam, o que o impossibilitava de responder e participar da aula.

Considerando que S10 não estava presente nesta aula, os demais alunos não tiveram uma participação verbal expressiva. Por outro lado, a porcentagem dos turnos de fala de alunos não identificados (Ss) pode ser considerada importante não apenas do ponto de vista da totalidade dos turnos daquela aula, mas, principalmente, sob o aspecto de que as suas enunciações foram, em sua grande maioria, em inglês (66,67 %).

Deste modo, concluímos que, na aula diagnóstica, excluindo a professora - por ter contado a história - a participação dos alunos aconteceu, em sua grande maioria, em LI, o que mostra que os alunos utilizam a língua inglesa como veículo de comunicação em sala de aula de maneira efetiva, pois os turnos foram apenas de comentários ou respostas às perguntas da professora, já que não tiveram como tarefa, por exemplo, recontar a história.

Aula 2

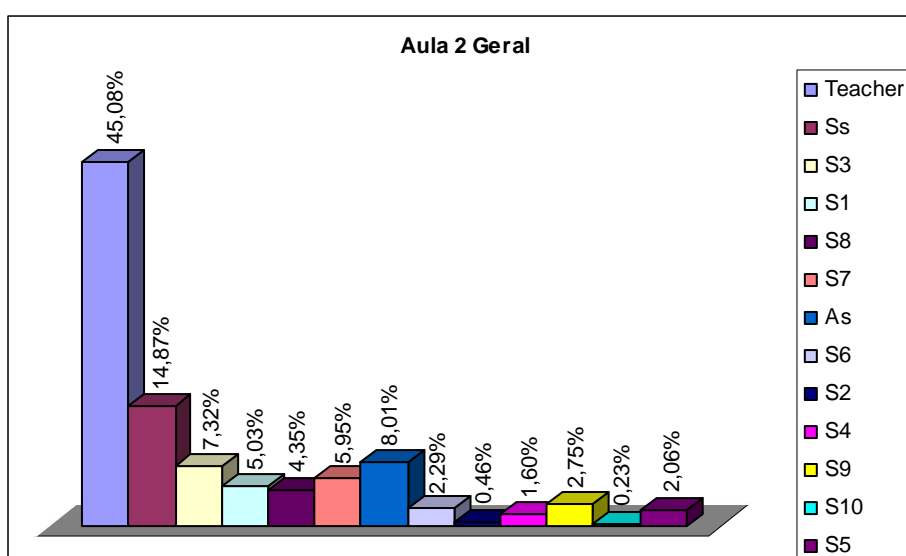


Gráfico 3 - Total geral de turnos de fala.

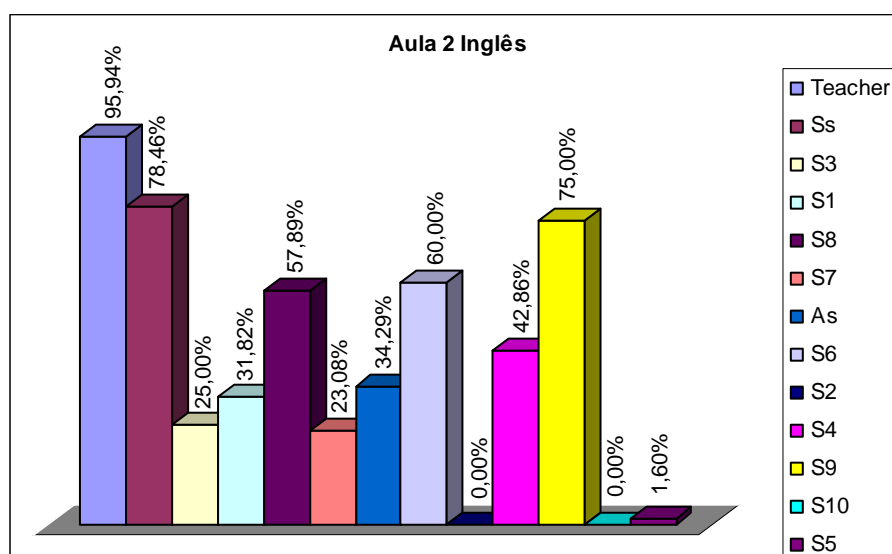


Gráfico 4 - Total de turnos de fala em LI

Diferentemente da aula anterior, os turnos de fala total da professora (45,08%) corresponderam a menos de 50% do total de turnos do grupo (14,87%), revelando a expressiva participação dos alunos (54,92%). Repetindo o quadro da aula diagnóstica, a percentagem dos turnos de fala Ss foi representativa em relação à quantidade de enunciados total da sala (14,87%), sendo que estes, a maioria das vezes (78,46%) foi feita em LI. A percentagem dos turnos de fala de S10 e S2 em relação ao grupo foi mínima. S10, não usou a LI em nenhum momento e S2, do total de seus turnos de fala, 1,60% foram em LE.

Os turnos de fala dos alunos, que não puderam ser identificados nas transcrições, corresponderam a 8,01%; entretanto, 57,89% foram em LI. Já os turnos de fala de S4 que corresponderam a 1,60% dos turnos totais da sala, 42,86% foram feitos em inglês.

Por outro lado, S3, cujos turnos de fala não foram percentualmente representativos em relação à turma e também foram feitos grande parte em LI, nesta aula não revelou o mesmo comportamento: falou menos e usou mais a LM.

Entretanto, a percentagem de turnos de fala de S8, S4 e S9 revelam dados importantes: em relação ao total de turnos do grupo, foram inexpressivos, mas feitos a maior parte em LI. Por exemplo, S4 mostrou ter, até a segunda aula, um comportamento recorrente.

Aula 3

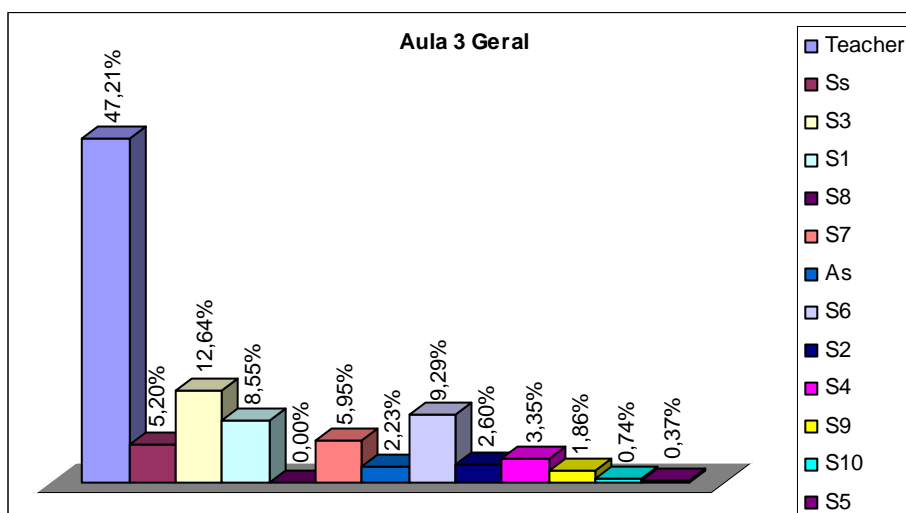


Gráfico 5 - Total geral de turnos de fala.

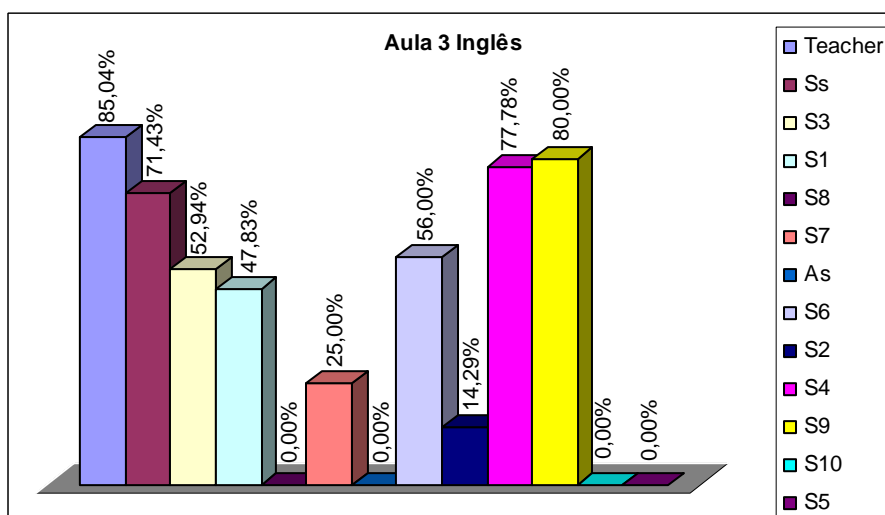


Gráfico 6 - Total de turnos de fala em LI

Embora os turnos de fala da professora tenham sido dominantes, nesta aula, ela usou menos a LI e a percentagem dos turnos de fala dos alunos em grupo, apesar de menor em relação à somatória dos enunciados da turma, a maior parte foi feita em LI.

Já S4 e S9 tiveram, nesta aula, a maior participação até agora em LI, embora tenham enunciado poucas vezes em relação ao grupo. Isso demonstra, uma vez mais, que estes alunos não costumam participar verbalmente das aulas, mas procuram fazer o máximo em LI.

De acordo com o gráfico, é possível perceber ainda que, desde a aula 1, S6 aumentou gradativamente sua participação oral em relação ao total de turnos da turma. Além disto, foi a aula em que este sujeito mais utilizou a LI.

Aula 4

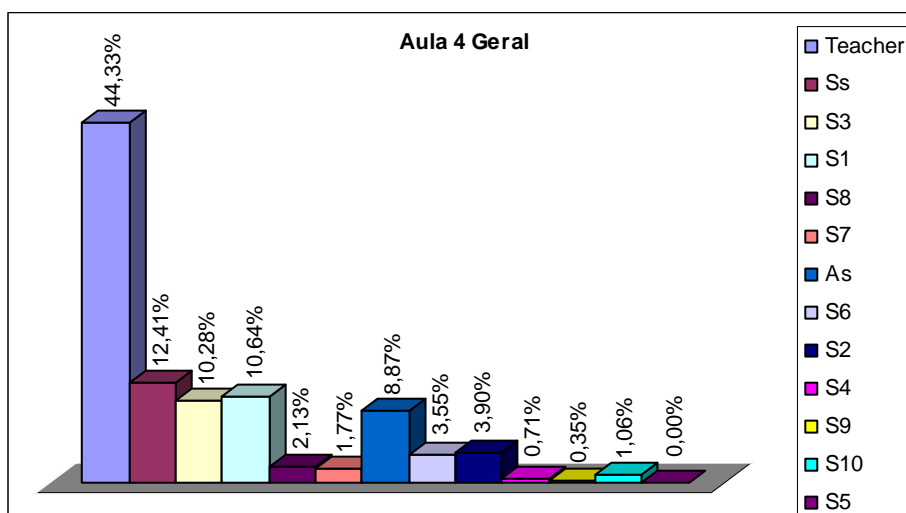


Gráfico 7 - Total geral de turnos de fala.

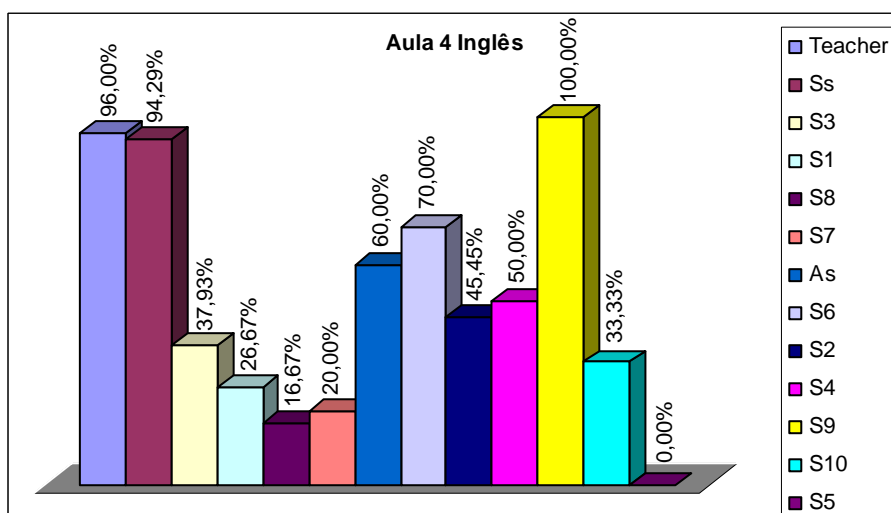


Gráfico 8 - Total de turnos de fala em LI

Na aula quatro, conforme revelado pelo gráfico 7, embora a maior percentagem de turnos de fala tenha sido da professora (44,33%); no gráfico seguinte, temos um quadro significativo: a percentagem de turnos de fala em LI aumentou consideravelmente. Ou seja, nesta aula, os alunos utilizaram mais a língua para se comunicar.

O caso mais significativo é o de S9 cujo total de turnos de fala em relação à turma corresponde à 0,35%, todos foram feitos em inglês. Contrastando esta informação com o planejamento desta aula (Tabela 4), conclui-se que o jogo de leitura desenvolvido naquela ocasião proporcionou o uso da LI de forma significativa, já que, para participar daquela atividade, eles deveriam usar a LI.

Importante registrar que a quantidade mais expressiva de turnos de fala em língua inglesa foi novamente dos alunos em grupo (Ss – 94,29%). Este quadro se repetiu em todas as aulas até aqui apresentadas.

Aula 5

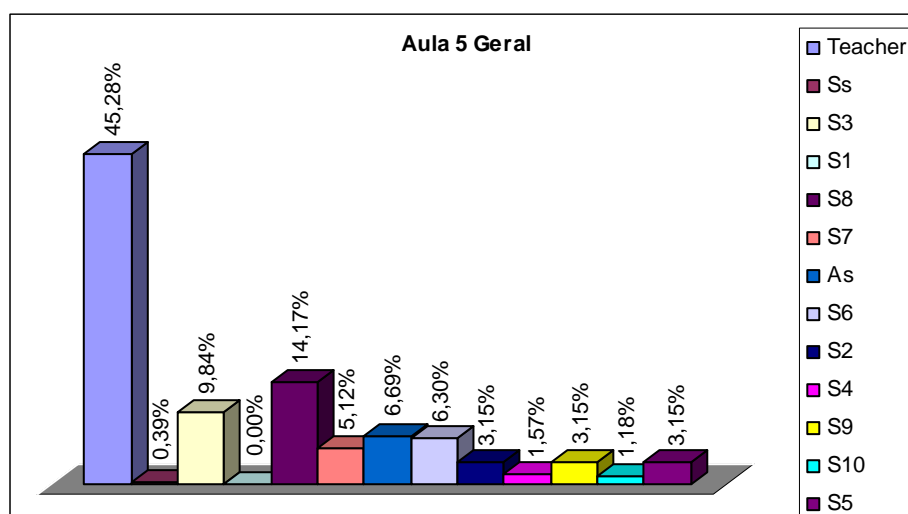


Gráfico 9 - Total geral de turnos de fala.

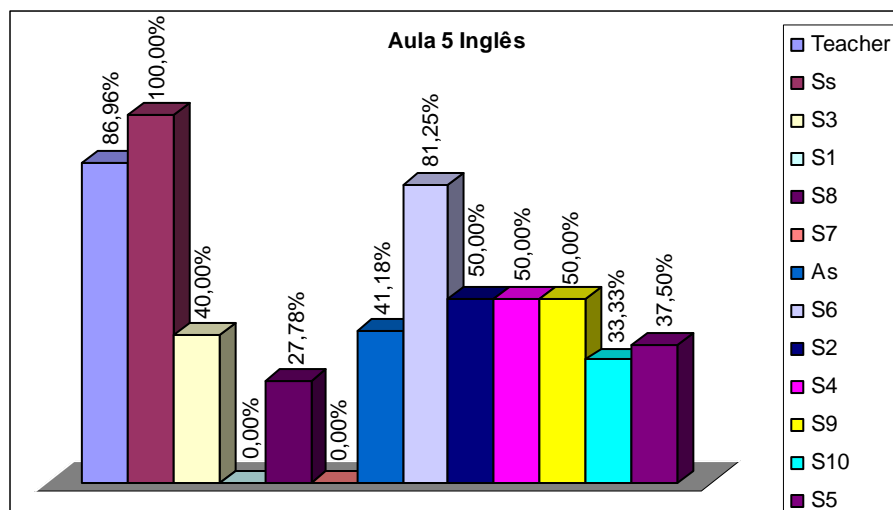


Gráfico 10 - Total de turnos de fala em LI

Na aula 5, houve uma mudança significativa no comportamento que acabamos de descrever: a percentagem de turnos de fala de Ss em relação ao total do que foi enunciado na aula caiu consideravelmente (0,39%). No entanto, manteve-se a característica principal, ou seja, em grupo, os alunos falam mais em inglês (100%). Com exceção de S7, todos os alunos enunciaram em LI, embora a maior quantidade de turnos individuais não tenha sido nesta língua.

Aula 6

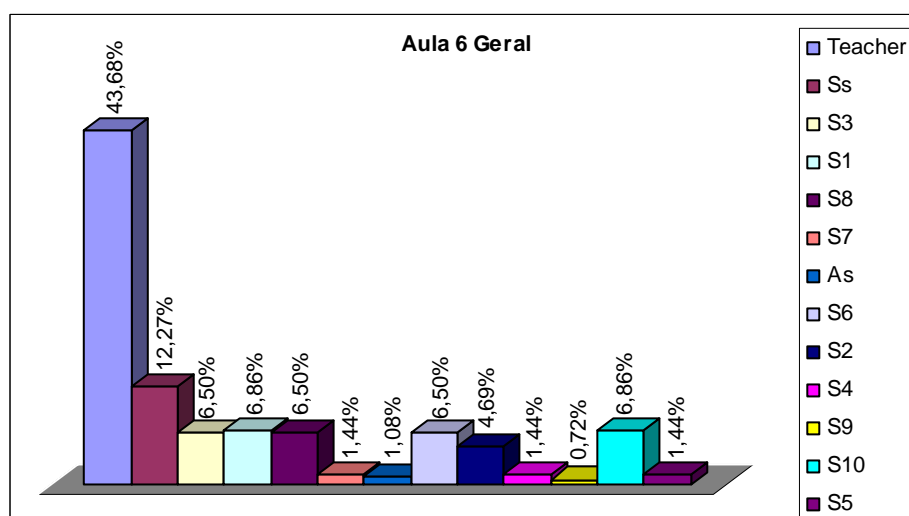


Gráfico 11 - Total geral de turnos de fala.

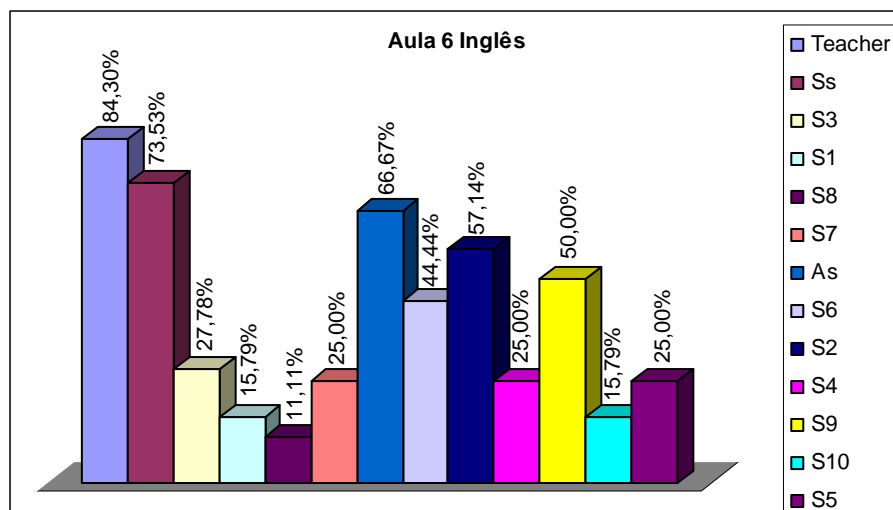


Gráfico 12 - Total de turnos de fala em LI

Nesta aula, a quantidade dos turnos de fala de S3, S1, S8, S6 e S10 foi equivalente, uma média de 11,86%. No entanto; dentre estes sujeitos, novamente S3 foi quem mais usou a língua inglesa para participar da aula. De igual modo, pode-se considerar a quantidade de turnos de fala de S7, As, S4 e S5: aproximadamente 1,5% dos turnos em relação ao grupo. O que mais usou a LI foi S9: metade dos seus turnos de fala foi em inglês.

A quantidade total de turnos da professora correspondeu a 43,55%, ou seja, ainda que ela tenha enunciado a maior parte das vezes, não consideramos que este número caracterize uma atitude dominadora levando em conta que a atividade desta aula incluiu também a contação da última parte da história.

Aula 7

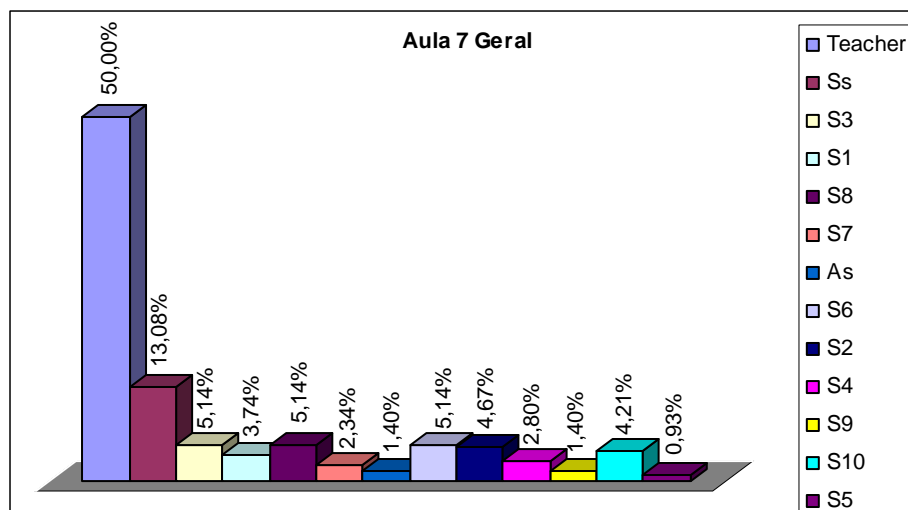


Gráfico 13 - Total geral de turnos de fala.

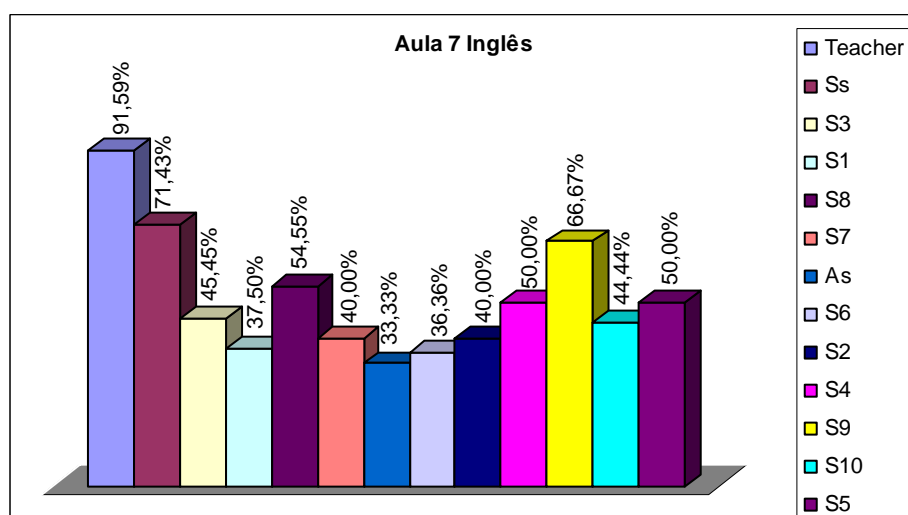


Gráfico 14 - Total de turnos de fala em LI

A última aula consistiu da realização de atividades escritas (Anexo H); por isto, já esperávamos que a porcentagem de turnos de fala, por parte dos alunos, não fosse ser representativa. Conforme mostra o gráfico 13, a metade dos turnos de fala foi da professora que contextualizou a aula, fazendo uma breve retomada da história que estavam ouvindo nas últimas aulas e, então, orientou a classe para a atividade a ser realizada. Todavia, o gráfico 14 nos chamou muito a atenção, pois o objetivo da aula era trabalhar a habilidade de produção escrita, porém a quantidade de enunciados individuais em LI excedeu a todas as outras aulas. A razão deste resultado é que, embora tivessem uma atividade escrita a ser

desenvolvida, os alunos fizeram comentários sobre as mesmas e solicitaram explicações de como deveria ser feita a atividade em LI. Além disto, enquanto liam e realizavam as atividades, os alunos produziam oralmente o que estava escrito e repetiam algumas estruturas características da HI, tais como “If you insist...”.

Finalizando, trazemos, na próxima inserção, uma situação interessante envolvendo a participação de dois alunos:

Recorte 11:

101. T- I am going to give you a picture. So, which animal is this one?

102. S1- Abelha

103.S6- Yellow jacket

(Aula 6 – 21/11/03)

S1 responde à pergunta da professora em LM e de forma incorreta. Imediatamente, S6, sem tecer nenhum comentário adicional, simplesmente fornece a resposta apropriada e em LE. Neste caso, o que nos parece ser relevante não são as respostas certas ou erradas, em LM ou LE, embora nosso interesse também esteja em tais aspectos. O que nos salta aos olhos é a espontaneidade com que S6 exterioriza seu conhecimento e o envolvimento que tal atitude reflete: o aluno estava participando atentamente da aula e, por isto, pode notar a resposta equivocada do colega e corrigi-la logo em seguida de forma espontânea.

Os dados aqui apresentados nos permitem considerar que a participação efetiva dos alunos pode contribuir eficazmente na construção de conhecimentos à medida que tais sujeitos colaboram, por meio da troca de conhecimentos individuais⁶², para a continuidade do processo de formação do outro e de si mesmo.

⁶² Considerando que antes de ser individual, o conhecimento é social.

6.1.3 Transferência de Conhecimento Prévio

Partindo da concepção de que a criança se prepara para a vida real, a partir de suas experiências lúdicas, estas tendem a funcionar como atividades preparatórias para uma realidade à qual a criança ainda não está preparada e vice-versa: ela pode transferir para o lúdico aquilo vivenciado por ela em seu cotidiano.

Recorte 12:

82.S10 - Teacher, nem precisa perguntar! Este aí foi levantar o rabinho dele! ((abana o nariz))

83.S1 - O cheiro...

84.T - @@@

85.S10 - No meu condomínio teve uma ratazana, passou assim direto...

86.T - Really? How big was that? Like this, this...?

87.S10 - ((mostra o tamanho))

88.S5 - Na minha casa já entrou uma dessa!

89 - Really?

90.S10 - E a minha mãe pensou que fosse um desses aí.

(...)

95.S1 - Ninguém agüenta este cheiro...

96.T - So, this was the reaction...

97.As - No condomínio do C. tem.

98.S6 - O quê?

99. S8 - Gambá.

100. S10 - Pra caramba!

(Aula 6 – Data 21/11/03)

Pode-se dizer que os alunos participam transferindo seus conhecimentos sobre o animal em questão (gambá) e trazem para a discussão algo presente em suas vidas como, por exemplo, o fato de que na casa de um deles existem vários destes animais (*No meu condomínio teve uma ratazana, passou assim direto...*), o que acentua uma proximidade maior, um envolvimento interpessoal por parte dos alunos.

Ainda que todo o diálogo seja desenvolvido em LM e não em LE, acreditamos que este tipo de interação seja importante, pois o assunto explorado é significativo para os alunos, eles podem contribuir expondo aquilo que sabem sobre

o gambá. Tal questão nos parece essencial, pois, movidos pelo interesse gerado pela HI, os alunos participam das aulas ativamente (Ellis e Brewster, 1991).

No recorte seguinte, temos uma situação na qual os alunos deveriam lembrar qual era o horário que determinada situação ocorria na história. A professora conduz as dicas fazendo perguntas aos alunos, sempre fornecendo pistas. Ao notar que os alunos não conseguiam acertar a resposta, ela decide explicitá-la.

Recorte 13:

41.T.- What time was that? Do you remember the time?

42.S1 - Meio-dia.

43.T - It was in the morning. They were having breakfast!

44.S2 - Seven o'clock!

45.S3 - Nine o'clock @ @ @

46.T - It was five o'clock!

47.S3 - Já tá claro, pssorinha?

45.T - Yes...can you see that? In the morning...And then, what happened?

(Aula 4 - Data 11/11/03)

Analisando os turnos de fala de S3, nota-se que, em um primeiro momento, a aluna arrisca uma resposta (“nine o'clock @ @ @”), o que nos faz pensar que ela estava dizendo um horário de forma aleatória. No entanto, quando a professora explicita o horário correto, S3 deixa transparecer a razão de sua resposta: Em sua concepção, o céu, às cinco da manhã, ainda não está claro (“Já tá claro, pssorinha?”).

Ao relacionar determinado horário com a cor do céu, S3 demonstra valer-se de determinado conhecimento prévio como uma estratégia para compreender o enredo da HI.

No recorte seguinte, constatamos a associação que S6 faz com o autor (o mesmo autor da história contada na atividade diagnóstica) e também a ligação que S1 estabelece entre o título da história com um personagem famoso das histórias em quadrinhos recentemente transformado em filme.

Recorte 14:

102. T - No... O.K. Let's see ... Let's see what is going to happen! Ah! Do you remember this name here? Eric Carle?

103. S6 - Foi ele quem escreveu a história da aranha!

104. T - Yes...He is the same author who wrote "The very busy spider!"

105. S1 - Spiderman...

106. S8 - Não... Spider só!

(Aula 2 – Data 21/10/03 continuação 27/10/03)

Em tal comportamento, é possível constatar o que Vygotsky denomina memória associativa, ou seja, um conceito já dominado auxiliando na compreensão e assimilação de um novo.

Outra questão interessante é a correção feita por S8 quanto ao nome da história (*Não... Spider só!*). Acreditamos que ou S8 não percebeu a associação feita pelo aluno S1 ou esta foi uma correção explícita do nome da história.

De acordo com Vygotsky, este é um exemplo típico de conhecimento construído no social, pois, em um recorte com 5 turnos de fala, 2 são da professora e os outros três mostram as interações que surgiram entre os alunos a partir do tema tratado no ambiente de sala de aula.

Recorte 15:

12. S9 - Tinha uma garrinha, é...

13. S1 - Grouchy mantis?

14. S3 - Praying, é...

15. S6, S1 e S4 - PRAYING MANTIS...

(Aula 7 – Data - 24/11/03)

Com este recorte queremos evidenciar a forma como os alunos foram interagindo, associando, arriscando, até que pela fala de S3 (linha 14), S1, S6 e S4 (linha 15) chegam à resposta correta. Por meio de tal situação, observa-se que as interações sociais foram essenciais para que a atividade prosseguisse.

Observamos, portanto, que o uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças demonstra ser uma prática docente que envolve mais do que conhecimentos lingüísticos em si.

Por ser marcada por múltiplos sentidos, a literatura infantil não conduz a criança a uma única interpretação da vida e demonstra ser uma fonte de experiências organizada lingüisticamente e que, em função disto, contribui para o crescimento intelectual e emocional dos alunos que estão começando a aprender uma LE.

Neste sentido, ao se ensinar inglês para crianças contando histórias nesta mesma língua, os alunos podem, ao se identificarem com os temas presentes nas HIs, se sentir confortáveis e trazer o que já conhecem para o ambiente formal de ensino - a sala de aula.

6.1.4 Construção de Conceitos

Nesta seção, apresentaremos as análises de recortes das transcrições das gravações das aulas, buscando nestes dados algumas marcas que nos auxiliem a verificar como ocorrem os processos de conceitualização da criança no contexto escolar - aula de inglês para crianças tendo como instrumento de ensino uma HI em LE.

Além disto, procuraremos marcas que possam nos revelar quais foram os conceitos construídos no conjunto das sete aulas analisadas.

Como processo psicológico historicamente determinado e culturalmente organizado, a elaboração conceitual não se desenvolve naturalmente.

Ela é apreendida e objetivada nas condições reais de interação (FONTANA, 1993, p. 122).

Vejam, no recorte, como tais concepções são reveladas no contexto em análise:

Recorte 16:

218. S3 - Ela é uma "she"? Ou uma "he"?

219. T - LADYbug...

220. S3 - Ah... uma "she"...

(Aula 3 - Data 03/11/03)

S3 utiliza os pronomes "he" e "she", demonstrando que já domina tais conceitos, para saber se o animal em questão é macho ou fêmea. A professora reforça a primeira sílaba da palavra (LADY) e, com isto, a aluna reconhece o sexo feminino.

Sendo assim, S3 demonstra ser capaz de transferir uma palavra desconhecida para um contexto que lhe seja compreensível e, a partir de então, sente a necessidade de usá-la autonomamente. Ou seja, a palavra e o conceito já lhe pertencem (VYGOTSKY, 2001, p. 249).

Além disto, é possível perceber que a criança usou a língua de forma significativa para ela, pois havia um objetivo maior: descobrir, utilizando a língua inglesa, o sexo do animal. Assim, o conceito não foi tomado de maneira estática e isolada, mas por meio de um processo de solução de problemas (compreender qual era o sexo do animal).

De igual forma, pode-se observar que a linguagem desempenhou o que Fontana (1993) denomina função sintetizadora: S3 revelou ter determinados conceitos apreendidos (he e she) os quais foram associados ao conceito da palavra LADY e a partir destas conexões compreendeu a resposta dada pela professora.

Recorte 17:

56. T - What was the second animal that she met?
 57. S4 - Duas palavras...
 58. S6 - Stag...
 59. T - Stag?
 60. S6 - Beetle?
 61. T - Stag beetle.
 62. A - É dos "beatles"... ((referindo-se à banda de rock))
 (Aula 5 – Data 18/11/03)

Recorte 18:

111. T - And then, what was the next animal?
 112. As - Skunk
 113. S10 - Eu lembrei da banda – ((referindo-se a uma banda de pop-rock brasileira com o mesmo nome))
 114. T - Yes, you're right. And what time was that?
 (Aula 5 – Data 18/11/03)

Nos recortes 17 e 18, é possível notar que os alunos se servem da associação das palavras novas com algo referente ao seu conhecimento de mundo, ou seja, algo que lhe seja significativo. E mais, no dizer de S10 no recorte 18, fica claro que, frente a um conceito desconhecido, ocorre a busca pela significação por meio de sua aproximação com outros conceitos já conhecidos e internalizados.

Interessante observar que, nos dois casos, as associações foram com nomes de grupos musicais (Skunk e Beatles). O mesmo ocorreu na aula diagnóstica:

Recorte 19:

77. As - Baa! Baa!((imitando o som de uma ovelha...)).
 78. T - Baa! Baa! ((imitando o som de uma ovelha...)).
 79. S7 - Teacher... A sheep...
 80. T - Yes... Isa... very good!
 81. S5 -... é o sheep na cidade grande!
 (Aula Diagnóstica – Data 14/10/03)

S7 utiliza corretamente o léxico para designar tal animal e imediatamente S5 associa o nome do animal a um nome de desenho animado muito conhecido entre as crianças "Sheep na cidade grande" que trata justamente da história de uma ovelha que mora na cidade.

O recorte abaixo mostra que o oposto também pode ocorrer, ou seja, o aluno toma uma palavra em inglês e a utiliza de forma “aportuguesada”.

Recorte 20:

217. S8 - Viu é claws...

218. S1 - Claws ((faz o gesto com as mãos))

220. S8 - Vou “clocar” seu cabelo ((com movimento de garras, pega no cabelo do amigo))

(Aula 6 - Data 21/11/03)

Assim, o substantivo “claws” (garras) é utilizado como se fosse um verbo e da maneira como seria conjugado em língua portuguesa, o que nos revela a tentativa de S8 em transpor o conhecimento das duas línguas. Além disto, a associação em si é muito interessante, pois os animais se utilizam das garras para agarrar algo. Assim, *claws* ficaria “*clawscar*”.

Recorte 21:

34. T - And now? What happened here? ((mostrando a próxima página do livro))

35. Ss - The grouchy ladybug...the friendly ladybug...

36. As -SAW the friendly ladybug

37. T - And the friendly ladybug said...

38. S6 - Good morning

39. T - And what did the grouchy ladybug say?

40. S4 - Go away<@@@>

(Aula 5 – Data 18/11/03)

Frente ao questionamento da professora, os alunos compreendem que são eles quem deveriam recontar aquela parte da história. Com isto, um processo dinâmico de interação é desencadeado e vários sujeitos vão interagindo e reconstruindo a narrativa.

Concluindo esta seção, trazemos um extrato da transcrição do Grupo Focal no qual se pode verificar outros exemplos de conceitos construídos ao longo do trabalho com a HI *The Grouchy Ladybug*:

Recorte 22:

116. T - Que lição será que a gente tira disto?

117. Ss - Que briga não leva a nada.

118. S1 - Que briga, egoísmo...

120. S10 - Pra saber dividir.

(Grupo Focal – Data 25/11/03)

Conforme explicitado pelos próprios alunos, por meio do tema abordado na história, eles demonstram ter, ao fim do conjunto de aulas, construído também conceitos morais como, por exemplo, o de que briga não traz vantagem alguma, que é preciso dividir e não ser egoísta.

Considerando fazer parte do gênero HI a contribuição para a socialização e o cultivo da sensibilidade, assim como para a expansão da linguagem, as histórias carregam, em si mesmas, aspectos que propiciam um ambiente no qual a linguagem pode ser tanto o veículo quanto o objeto de ensino. Veículo se considerarmos que as HIs podem ser exploradas de maneira a viabilizar a construção de conceitos relacionados, por exemplo, que não vale a pena brigar. Pode ser objeto de ensino já que tais conceitos serão discutidos e co-construídos pelos sujeitos do grupo social em LE.

A análise dos dados apreendidos apontou a grande importância do contexto situacional de ensino/aprendizagem no processo de construção de novos conceitos (científico). No caso em questão, esses conceitos foram construídos a partir do trabalho com histórias infantis, o que ratifica a capacidade que as crianças possuem de compreender a LE a partir do seu contexto de circulação, especialmente se este for significativo para elas, neste caso, as HIs.

6.1.5 Construção do Léxico Específico

Durante as análises, percebemos a necessidade do domínio lexical como uma variável importante, visto que questionamentos em torno do assunto foram feitos ou pela professora ou por alguns alunos.

Em relação à professora, pode-se observar que a forma mais freqüente utilizada por ela para a solicitação de léxico específico foram perguntas do tipo “How do you say that in English?”; “How do you say (palavra em LM) in English?” ou simplesmente “In English...”.

Recorte 23:

99. T - (...) Vocês conheciam todos os animais que tinham nesta história ou teve animal que foi a primeira vez que você ouviu “in English”?
 100. Ss - Não... ()
 101. T - Yellow jacket ... Labybug....
 102. S1 - Baleia Azul, tia aí que eu falei...
 103. T - How do say that in English?
 104. S6 - Blue Whale!
 (Grupo Focal- Data 14/10/03)

Aqui, a professora solicita explicitamente que os alunos se comuniquem em inglês, o que ela também o faz. Tal atitude revela a sua segurança de que as crianças compreenderiam a sua pergunta em LE (“How do you say that in English?”) assim como a certeza de que eles seriam capazes de responder em inglês.

Tabela 9: Solicitação da professora pelo léxico em inglês

Aula 1 Diagnóstica	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
3 vezes	3 vezes	1 vez	3 vezes	3 vezes	2 vezes	3 vezes

Outra estratégia utilizada pela professora para corrigir determinado item lexical foi o uso de uma outra palavra em LE, porém incorreta. Com isto, a professora demonstrou conseguir fazer com que os alunos percebessem que aquela não era a palavra correta:

Recorte 24:

18. T - around... what? The sun?

19. As - No...
 20. T - Is it the sun? No... this is the ...?
 21. S6 - Moon...
 (Aula 3 – Data 03/11/03)

Recorte 25:

22. T - And the other, the bird? What kind of bird is that? Is it a parrot?
 23. S8 - Yes...No...
 24. T - A parrot? Papagaio, papagaio... ((falando a palavra “papagaio” com voz de um papagaio)).
 25. As.No...
 26. T - A sparrow!
 27. Ss - Ai... é mesmo, Sparrow. <@@@>
 (Aula 6-Data 21/11/03)

Em outras ocasiões, observamos ainda que a professora iniciava uma palavra ou frase e então aguardava até que os alunos a terminassem:

Recorte 26:

52. T - What do we have in the morning? When we wake up ((espreguiça))?
 53. S6 - Bread ...
 54. S4 - Milk...
 55. S3 - A juice...
 56. T - Juice... what else?
 57. S7 - Chocolate...
 58. T - For breakfast?
 59. S7 - É derretido no leite...
 60. T - Milk chocolate...o.k. but we have this for... for... break...break...
 61. S6 - Breakfast...
 (Aula 03 – Data 03/11/03)

Já por parte dos alunos, o aspecto lexical se apresentou mais no campo da curiosidade do que da necessidade de tal conhecimento em si.

Há crianças que participam e solicitam a ajuda do adulto explicitamente.

Recorte 27:

122. S7 - Ô “teacher” o que significa uma “boa constrictor”?
 123. T - It's a snake. A kind of a snake, o.k.? And D. what time was that?
 (Aula 5 – Data 18/11/03)

Com o objetivo de tornar visualmente mais clara a frequência com que tais solicitações foram feitas de maneira explícita e quais foram os sujeitos que

se manifestaram, o quadro que se segue apresenta um panorama de todas as aulas, com exceção do Grupo Focal⁶³.

Tabela 10: Solicitação dos alunos pelo léxico em inglês

Aula	Aula 1 Diagnóstica	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
Aluno(s)	S4	S6 e S7	S1 e S3	S7	-----	S3 e S6	----
Número de Ocorrências	1	2	3	1	-----	3	----

Nota-se que as solicitações explícitas pelo léxico foram feitas poucas vezes e por poucos alunos.

Entretanto, há crianças que se orientam por outros aspectos, como, por exemplo, a associação do vocabulário novo a palavras e conceitos já conhecidos, como, por exemplo, no caso dos recortes 16 e 17 (Skank e Beatles).

Outros alunos optam pela tradução em LM como uma tentativa de apreensão do léxico:

Recorte 28:

109. T - Fireflies... ((apontando para as figuras no livro)).

110. S6 - VAGALUME!

111. T - Yes... fireflies! "At five o'clock in the morning the sun came up ((faz gesto com a mão como se fosse o sol nascendo)) a friendly ladybug flew in from the left". A very kind ladybug, Lucas! And, the ladybug, L. C., saw a leaf ... what's the problem, L.? ((Neste momento, a professora percebe que um aluno estava incomodado com o sol em seu rosto)).

112. S2 - ()

113. T - Oh! You can close the curtains... but then ... No... I think it's going to be too dark... I'm sorry...Look! It saw a leaf with many aphids on it. Look! APHIDS!

114. S6 - Formigas...

115. T - No... these are not ants...you know that insects...

116. S7 - Bichinho?

(Aula 2- Data 21/10/03 continuação 27/10/03)

Recorte 29:

220. T - She was tired! ((com respiração ofegante, imitando alguém cansado)).

221. S3 - Cansada.

222. S8 - Cansada.

(Aula 5 – Data 18/11/03)

⁶³ O Grupo Focal não foi considerado por ter sido desenvolvido a maior parte em LM e por ter tido outros objetivos que não necessitavam do domínio lexical em LE.

Ou ainda quando traduzem de LE para LM o que a professora diz, parece-nos que se trata mais de uma busca pela certificação de que o que eles entenderam era realmente o que estava sendo dito pela professora.

Recorte 30:

74. T - And then she said...
 75. S1 - No! ((interrompe))
 76. T - Or...do you want to fight me for them?
 77. S1 - Então vem lutar!
 78. T - And the friendly ladybug said?
 79. As - If you insist!
 80. S1 - Se você insiste!
 (Aula 4 – Data 11/11/03)

Recorte 31:

117. T - Bigger... ((Em tom de confirmação)) And the grouchy ladybug said: I'll do that! O.K. I'll do that!
 118. S3 - I'll do that.
 (Aula 3 – Data 03/11/03)

Tal comportamento muito se assemelha aos exemplos mencionados na teoria apresentada neste trabalho, quanto à aparente necessidade que alguns professores de LM demonstram em “traduzir⁶⁴” um texto.

No recorte seguinte, temos uma situação diferente: o conceito do que seja um macaco utilizado como sinônimo do léxico já conhecido pelo aluno:

Recorte 32:

128. S8 - Monkey.
 129. As - GORILLA.
 130. S8 - Ah! Mas gorila não é um monkey?
 131. T - Yes, it is a KIND of an ape.
 (Aula 5 - Data 18/11/03)

Considerando que, de acordo com a teoria vygotskyana, quando o indivíduo consegue transpor conhecimento generalizando-o, temos uma indicação de que tal conceito está internalizado e, portanto, capaz de utilizá-lo de forma ampla, entendemos que o recorte acima aborda exatamente tal situação. S8 utiliza a palavra “monkey” para se referir ao gorila da história. No entanto, ao ser corrigido

⁶⁴ Esclarecemos que aqui o termo tradução não se refere à alternância de códigos lingüísticos, mas sim tal qual foi apresentado no item 1.8.

pelos colegas, ele justifica sua escolha lexical dizendo que o animal gorila é um macaco (espécie), assim não está totalmente equivocado.

No próximo extrato, temos uma tentativa de associação do nome do animal em português ao léxico correspondente em inglês. Por não possuir tal conhecimento, S5 opta por associar a algo que ele já sabe: o nome daquele animal em LM.

Recorte 33:

97. T - What was the next animal?

98. S5 - LAGOST!

(Aula 5 - Data 18/11/03)

Concluimos assim que, na maioria das vezes em que o léxico fora solicitado de forma explícita, tal conduta partiu da professora, o que os alunos não fizeram com tanta frequência.

Tal dado aponta para um fator importante: as crianças não se preocupam tanto em formalizar a compreensão lexical, e o que se pode observar por meio das transcrições das aulas é que a compreensão de uma história em LE não depende exclusivamente da apreensão lexical. Daí “o conhecimento ser significativo para o aluno não é necessariamente o que é útil, mas que satisfaça sua curiosidade, sua necessidade de viver num mundo que faça sentido” (VASCONCELLOS, 2002, p.24).

Pode-se observar também que, quando não compreendem ou precisam se lembrar de tais informações, as crianças se utilizam de outras estratégias como, por exemplo, a associação com algo que as possam auxiliar neste sentido.

Os alunos se “arriscam” mais. Não demonstram reservas em se expressarem, ainda que, para isto, inventem palavras, o que deixa claro o desejo de se comunicarem por meio da língua em questão.

Desejo este resultante da abordagem de um assunto de que eles gostam tanto e que, por esta razão, justifica a aprendizagem da língua inglesa, ainda que, em um primeiro momento, seja para se envolverem ali no contexto da sala de aula de inglês.

6.1.6 A Recuperação da Estrutura Narrativa

Dando continuidade às análises do comportamento revelado pelos alunos enquanto sujeitos sócio-históricos participantes do grupo social aprendizes de inglês como LE, notamos que a estrutura característica do gênero HI revelou-se importante no processo de ensino/aprendizagem da LE em questão.

Recorte 34:

191. S8 - Ela não falou 'if you insist'?
(Aula 5 – Data 18/11/03)

Neste recorte, verificamos o estranhamento por parte de S8 quanto ao fato de que a frase “If you insist” não tenha reaparecido, haja vista que esta seria a primeira vez na história que o animal não respondera desta forma à joaninha.

Assim, o fato de esta frase ter sido repetida várias vezes ao longo da narrativa, não estar mais presente e ter causado tal estranhamento somente ocorreu porque o aluno tinha consciência da importância desta frase para a constituição do enredo, ou seja, esta era a frase que desencadeava a próxima complicação: a joaninha sair em busca de outro animal.

S8 sentiu a falta da repetição daquela estrutura lingüística que o auxiliava a lembrar cada detalhe, e antecipava o que acontecia em seguida na história.

Outro aspecto fundamental é a sensação de segurança que tal repetição lhe proporcionava, incluindo a segurança emocional de que tudo estava acontecendo dentro dos padrões esperados e a segurança lingüística que o permitia recontar partes da história junto ao grupo e à professora.

Aspecto este que pode ser identificado por meio do depoimento dos próprios alunos durante o Grupo Focal. Diante do questionamento da professora em relação à preferência ou não pela contação das HIs parte por parte, S10 responde:

Recorte 35:

137. S10 - Ô "teacher" é melhor parte por parte, porque dá para entender melhor, porque você volta desde o começo...
(Grupo Focal – Data 25/11/03)

Ao serem questionados sobre a preferência por aprender inglês por meio de HIs ou do livro didático, S2 justifica a preferência por HIs novamente por conta da repetição lingüística nelas presente:

Recorte 36:

184. S2 - Eu acho mais fácil aprender com a história...
185. T - É? Você pode dar um exemplo?
186. S2 - A gente vai ouvindo você volta lá e tem mais um dia pra aprender...
187. T - E quem acha que tanto faz, porque acha que tanto faz?
188. As - ()
189. S7 - Ah, você... O livro só ir lendo várias vezes... é a mesma coisa que eles estão falando... O livro você vai voltando...
190. T - Não, mas eu digo... Ah! Tá... O livro nosso lá o "Brilliant", vocês acham que é fácil aprender porque eu volto?
191. As - É...
192. S2 - Ah... Lá isto é verdade... Mas que é mais fácil aprender com os livros é!
193. T - Com os livros de história... Ok. E vocês esperam assim... O quê? Que a gente continue trabalhando com história... Ou não?
(Grupo Focal – Data 25/11/03)

Neste sentido, S7 diz não se importar se o ensino ocorre por meio das HIs ou do livro didático (*Brilliant*), contanto que haja repetição (*O livro só ir lendo várias vezes...*). Isto revela, por parte dos aprendizes, a ancoragem nas repetições a

fim de que possam acompanhar e compreender o que está sendo explorado na aula de inglês.

Tal concepção pode ser comprovada no Grupo Focal por meio da fala de S8 diante do questionamento da professora:

Recorte 37:

41. T - O que vocês gostaram desta história?

42. S8 - Want to fight?

(Grupo Focal – Data 25/11/03)

De acordo com Schneuwly (1994), a proposição central do interacionismo social é a de que a atividade humana não é bipolar (sujeito x objeto), mas tripolar (sujeito x instrumento x situação). Isto posto, na concepção do autor, o gênero é considerado um instrumento quando o sujeito dele se apropria e passa a utilizá-lo esquematicamente buscando construir novos conhecimentos.

Assim, ao buscarem nas estruturas da narrativa o padrão lingüístico que os auxiliem na compreensão da história que está sendo contada pela professora, os alunos revelam que as características do gênero HI estão internalizadas e oferecem a eles um plano textual que os permitem participar ativamente da aula e, a partir disto, construir conhecimentos novos.

Considerando que a estrutura da narrativa possa ser mais bem compreendida a partir da análise textual do gênero HI, aprofundar-nos, em tal questão na seção 4.2 deste mesmo capítulo.

6.1.7 O Papel da Ilustração

Além de compor o gênero HI, nos termos propostos pelo interacionismo sócio- discursivo, as análises dos dados coletados revelaram que as ilustrações, presentes tanto na história *The Very Busy Spider* quanto na *The Grouchy Ladybug*, assumiram um papel importante na compreensão destas pelos alunos e, conforme apontaremos, auxiliaram a prática docente da professora-pesquisadora durante as aulas analisadas.

Iniciaremos trazendo alguns recortes que possam revelar, por meio dos enunciados dos alunos, como as ilustrações, juntamente com o texto escrito e oralizado pela professora, serviram de instrumentos mediadores na formação de conceitos e na construção de conhecimentos.

Recorte 38:

147. S3 - Ô teacher você pode ver que o sol vai aumentando e depois ().
(Aula 4 – Data 11/11/03)

Neste recorte, observa-se como a ilustração serviu para a elaboração conceitual de S3: a posição do sol vai mudando conforme o dia vai passando, revelando que o conceito de tempo está presente e é exteriorizado verbalmente por S3 a partir da ilustração.

Embora não tenha sido mencionado na fala em questão, em cada página do livro temos o desenho de um relógio analógico que mostra o horário de cada encontro, revelando a intenção do autor/ilustrador de reforçar o que estava textualmente descrito:



Ao observarem as imagens, os alunos se mostraram motivados a se envolverem na narrativa, aspecto que pode ser notado em função da interação deles com as figuras.

Recorte 39:

215. T - We are going to learn! And now, what's the next animal?

216. S1 - Elephant!

217. As - Whale!

218. S3 - A whale and elephant.

219. T - No, I mean now.

220. S3 - An elephant!

221. T - YES!

(Aula 3 – Data 11/11/03)

No recorte acima, observa-se que a ilustração permite a S3 assumir um papel ativo na constituição dos sentidos do texto participando da aula e respondendo à pergunta da professora. O mesmo caso ocorre no próximo recorte selecionado:

Recorte 40:

144. T - "At ten o'clock it met a...".

145. As - A lobster.

146. T - A LOBSTER!

147. S3 - Ô teacher você pode ver que o sol vai aumentando e depois ()

(Aula 4 - Data 11/11/03)

Neste caso, a ilustração da lagosta (*lobster*, em inglês) assume a função narrativa, pois apenas vendo a figura, o aluno, que já sabia o vocabulário em LE, diz qual é o próximo animal com o qual a joaninha irá se encontrar.

Outro aspecto interessante no mesmo excerto é a observação de S3 (Linha 151) quanto à mudança na posição do desenho do sol. Ancorada na figura, S3 externaliza a sua compreensão de que, a posição do sol está alterada.

Recorte 41:

176. T - "At five o'clock it met a whale. Hey you said the grouchy ladybug. Want to fight?"((fazendo movimento com os braços como se estivesse lutando com alguém)).

177. S8 - If you insist...

178. S5 - Nossa, olha o tamanhinho dela! ((referindo-se à ilustração do livro – a relação entre o tamanho da baleia e da joaninha)).

179. S7 - Teacher, vira de ponta cabeça.

180. As - Não tá de ponta cabeça.

181. S7 - Parece <@@@>

(Aula 5 – Data 18//11/03)

O comentário de S5 reflete o espanto por parte do aluno quanto à diferença de tamanho que a joaninha vai adquirindo ao longo da história, já que, à medida que ela se encontra com animais maiores, ela fica proporcionalmente menor. Tal observação poderia ser considerada irrelevante se tal comentário não fosse um dos três enunciados verbais vindos deste aluno durante toda aquela aula. Ou seja, de três turnos de fala, um foi gerado por conta do efeito que a ilustração causou naquele aluno.

Recorte 42:

236. T - "Want to fight? If you insist, said the elephant, raising its trunk and showing its big tusks." Look...repeat: this is the trunk. TRUNK

237. Ss - Trunk

238. T - And these are the tusks... ((aponta para a ilustração no livro))

239. Ss – TUSKS

(Aula 4 – Data 11/11/03)

Já neste recorte, observa-se que a ilustração foi utilizada como recurso para contar a história sem recorrer à tradução em LM. Isto é, a professora apontou para a ilustração no momento em que contava a parte da HI em que aparecia um item lexical provavelmente desconhecido pelas crianças.

Ao concluirmos este item, lembramos que, conforme o planejamento da aula 4, apresentado na tabela 5, as ilustrações podem assumir importância vital

no trabalho com HIs em sala de aula; na aula 4 especificamente, os alunos receberam as figuras dos animais antes de que estes fossem apresentados na história. Na ocasião, as ilustrações serviram realmente como orientadoras para a compreensão do enredo e também para a realização da atividade proposta para aquela aula.

Por outro lado, vemos a importância do papel da ilustração⁶⁵ para a sistematização de um conhecimento novo a partir de um prévio, já que a aluna questionou a cor do céu a partir da ilustração daquela determinada parte da história no livro.

6.1.8 A Relação da Personagem com suas Características

Conforme descrevemos no item 3.6 do capítulo anterior, uma das atividades desenvolvidas esteve relacionada às diferentes reações físicas manifestadas por cada animal frente ao desafio feito por um animal menor para uma possível briga. Entre outras razões, optamos por realizar tal tipo de atividade por considerarmos que, se tal descrição era constantemente retomada, esta poderia ser explorada de uma forma mais intensa⁶⁶.

Passaremos, então a analisar se as reações descritas nas HIs puderam, de alguma forma, contribuir para o ensino/aprendizagem de inglês no contexto em questão.

Recorte 43:

265. T – Por que será que a ladybug, a cada uma hora, vocês podem observar? Ela encontrou um animal diferente. Porque é aqui, na whale, ela...

⁶⁵ Discutido no capítulo 1 - item 1.4.1.

⁶⁶ Voltaremos a considerar estas descrições na apresentação da análise textual do gênero HI, no item 4.2.1.2.

266. S8 - Porque a baleia é muito grande... ((interrompe))
267. T - Ela foi encontrando a cada, quanto tempo?
268. S7 - Quinze minutos.
269. S9 - A quarter!
270. T - Why did that happen? A quarter yes, very good!
271. S7 - Porque é uma só e ela...
272. S3 - E ela é muito bigger ((abrindo os braços para demonstrar algo grande)).
273. S8 - Não é big?
274. S3 - Big é grande e bigger é maior.
(Aula 5 – Data 18/11/03)

No recorte acima, o ponto central da discussão é a influência do tamanho da baleia na diferença de intervalos em que a joaninha se encontra com os outros animais e agora com a baleia. Portanto, a questão aqui envolvida é o tamanho do animal e os recursos lingüísticos utilizados para descrever tal situação dentro de um contexto de construção de conhecimento socialmente organizado.

Na linha 273, S7 diz que “ela é uma só” e tem seu turno interrompido por S3. Ao justificar que o intervalo de tempo que a joaninha levou para encontrar as partes da baleia foi menor do que o intervalo de tempo que demorou em encontrar com os outros animais, S7 acredita que isto ocorreu por conta de ser um só animal. Já na opinião de S3, que interrompe o turno de S7 para explicitá-la, o intervalo de tempo foi maior porque o animal era maior (*bigger*, linha 274).

A atividade realizada contribuiu igualmente para o desenvolvimento de algumas habilidades características da leitura compreensiva⁶⁷, como, por exemplo, estabelecer a relação entre os personagens e seus respectivos atributos. Sendo este um dos objetivos dos *jogos de literatura*, apontado por Sandroni e Machado (1987), os transpusemo-los nas atividades desenvolvidas, as quais denominamos *jogos de leitura*..

⁶⁷ Ainda que os alunos não tenham lido as histórias, mas tenham sido ouvintes, o modo como ocorreu a contação das mesmas, promovendo a participação dos alunos, permite-nos afirmar que as atividades desenvolvidas contribuíram para o desenvolvimento daquelas habilidades.

Ao relacionar a resposta verbalizada de cada animal à descrição física que caracteriza a reação do mesmo, o autor deixa tal característica explícita lingüisticamente.

Considerando que a opção pelo uso de um determinado gênero é feita pelo agente-produtor a partir da finalidade desejada, do conteúdo a ser abordado e do provável destinatário, é possível concluir que os possíveis objetivos para a descrição das reações dos personagens sejam: envolver as crianças por meio de um tema agradável (histórias com animais), enriquecer o vocabulário, provocar nelas uma reflexão sobre qual conhecimento prévio elas possuem sobre cada animal e permitir que tais conhecimentos contribuam na construção de outros.

Recorte 44:

61. T - Yes! Então a yellow jacket mostrou o quê? Its stinger! ((aponta para a figura do ferrão no texto)).
 62. S10 - O ferrão dela!
 63. T - O fe...?
 64. Ss - Ferrão.
 65. T – Por que será que a reação da yellow jacket foi responder ...hello, E.! ((neste momento a aluna S1 entra na sala)). Foi responder a ladybug, mas mostrando o ferrão?
 66. S10 - Porque quando ela mostra o ferrão é porque ela quer picar ela.
 67. T - E o picar é que reação? (Conceito de agressividade)
 68. S2 - Agressiva...
 69. T – Por que será ela teve uma reação agressiva?
 70. S10 - Ah... porque ela chamou para lutar...((fazendo gesto de murro))
 71. T - O.K. ((Muda de página pulando algumas delas))
 (Aula 6 – Data 21/11/03)

No recorte acima, as falas dos alunos mostram a importância delas no contexto da HI: os alunos notam estas reações e, por meio dos comentários, revelam suas concepções e conhecimentos sobre aqueles animais.

Aqui, mais uma vez, verificamos a influência das características dos animais, descritas nas histórias, como um exemplo do quão significativas as HIs podem ser para as crianças ao serem utilizadas no ensino/aprendizagem de inglês.

Recorte 45:

195. T - O.K. ...Let's say that she had met an elephant ... what would the elephant say...? Let's do what ... E. ...

196. S1 - ... ah...
197. S2 - ... Let's play??
198. Let's play ...and then ...
199.... vamos comer amendoim?
(Aula Diagnóstica – Data 14/10/03)

Na aula diagnóstica, a HI utilizada foi *The Very Busy Spider*, na qual as propostas feitas pelos animais para a aranha eram decorrentes de suas principais características: o pato nada, o porco gosta de lama, e assim por diante. Por compreenderem este aspecto (ainda que este não tenha sido explorado na aula em questão⁶⁸), os alunos, a partir da sugestão da professora, começam a imaginar quais seriam as propostas de outros animais não presentes na história, no caso, um elefante, se estes viessem a se encontrar com a aranha.

Portanto, pode-se observar que, por ser o assunto animais algo de interesse das crianças e por elas já possuírem diferentes conhecimentos sobre vários deles, o fato de tal tema estar sendo abordado em uma LE, ainda não absolutamente dominada por eles, não é uma caracteriza uma interferência negativa ou uma forma de possível limitação da exploração do tema.

Ao contrário, por se tratar de algo de que eles gostam e que já conhecem parcialmente, tais conhecimentos fortalecem a segurança emocional das crianças, assegurando-as de que são capazes de participar ativamente da aula e, mais além, como motivação para a aprendizagem da nova língua.

6.1.9 A Emergência de Valores Éticos

⁶⁸ Conforme transcrição da Aula Diagnóstica em anexo.

O trabalho docente, em qualquer que seja o nível de ensino, é permeado, ou pelo menos deveria ser, por noções que ultrapassam conhecimentos sistematicamente formalizados, como, por exemplo, no caso do ensino de LE, saber construir uma frase gramaticalmente correta.

Dizemos isto não somente por ser algo explicitamente recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também por ser uma convicção pessoal de que é na interação com outros sujeitos sócio-historicamente constituídos e que, por este motivo, carregam percepções e valores diferenciados, que as trocas contribuem para a (re) constituição ininterrupta dos indivíduos.

Entendemos que o ensino da LE não pode ser visto como sinônimo de ensino da estrutura da língua apenas, mas sim, da multiplicidade de fatores que compõem um determinado sistema lingüístico como, por exemplo, aspectos culturais inerentes aos países falantes da LE a ser ensinada.

Nesta perspectiva, por abordarem temas que propiciam discussões variadas acerca de valores éticos e morais⁶⁹, as HIs oferecem oportunidades ricas para que a língua seja ensinada/aprendida e utilizada com um propósito. Ainda que seja para discussões dentro da sala de aula de LE.

Por termos tais representatividades, não pudemos deixar de observar, nas transcrições das aulas, características sinalizadores dos valores que constituíam os sujeitos da nossa pesquisa e que vieram à tona justamente pelo tipo de instrumento mediador utilizado naquele momento: uma HI.

Deste modo, entendemos que atividades propostas em torno de uma HI possam contribuir em muito para que discussões, envolvendo valores éticos, sejam viabilizadas por meio de temas que, por fazerem parte da realidade infantil,

⁶⁹ Conforme apresentado no capítulo 1, item 1.4.

permitem que o ensino/aprendizagem da LI seja feito de forma contextualizada e significativa.

Ao defendermos a importância de se ensinar uma LE de maneira contextualizada, distinguimos duas razões: além de ser algo que o aluno muito provavelmente não irá esquecer, a contextualização do saber a ser ensinado/aprendido pode proporcionar o contato com certos aspectos da língua inglesa que talvez não apareçam em um outro contexto, por exemplo, a situação de se encontrar com vários animais diferentes.

Selecionamos o recorte abaixo como exemplo de que maneira tal situação pode ser observada:

Recorte 46:

246. T - Quem chegou por último?

247. As - The Grouchy

248. T - E ela já chegou falando o quê?

249. S3 - Ô “teacher” ela podia até querer dividir, mas acho que ela não devia ()

250. T - Pois é... Apesar de ela ter chegado primeiro ela se propôs a quê?

251. S3 - A ofertar... Dividir...

252. T - To share... O que é que a outra que chegou por último poderia ter dito... Olha só... Ela chegou depois, a “friendly ladybug” já estava lá comendo. O que ela poderia ter dito?

253. S10 - Posso comer com vocês?

(Aula 3 – Data 03/11/03)

Esta opinião a respeito do comportamento do personagem só foi mobilizada de forma tão espontânea (“*mas acho que ela não devia*”) em decorrência dos valores inerentes a S3. Ao afirmar “ela podia até querer dividir, mas acho que ela não devia”, S3 revela aquilo que provavelmente faria se estivesse naquela determinada situação: não dividiria. Já que o personagem questão chegara depois, o que justificaria o que chegou primeiro dividir o alimento?

Talvez um outro sujeito fizesse um comentário totalmente diferente, por ter uma outra concepção daquele momento. Alguém poderia levantar a questão

da bondade, da boa educação, das boas maneiras. Ou ainda o oposto, partiria também para a briga como a joaninha emburrada.

Vemos aí valores que vão sendo não apenas revelados, como também construídos ou reforçados a partir das interações do grupo.

Tal questão foi confirmada por meio da análise dos dados coletados na realização do Grupo Focal. Diante do questionamento da professora-pesquisadora “Além disto, o que mais vocês puderam tirar da história?”, S3, S1 e S9 dizem o que a HI trouxe para eles em termos de ensinamento além do aspecto lingüístico:

Recorte 47:

106. S3 - Que não é bom ficar brigado...

107. S1 - Que não é bom ficar brigado... Que não dão bola para você... Você vai perdendo as amizades...

108. Ss - ()

109. S9 - Ela levou um chute.

(Grupo Focal – Data 25/11/03)

Recorte 48:

265. T - What can you say? Instead of getting it?

266. S9 - This is mine!

267. T - This is mine, L.? Is it polite?

268. S9 - @@@

269. T - What can you say? Can I...

270. S6 - We can share...

271. S7 - Humm! I'm hungry!

(Aula 3 – Data 03/11/03)

No recorte acima, percebe-se que, ao responder ao questionamento da professora, S9 diz em LE o que se deve dizer quando se deseja algo. No entanto, ao ser confrontado por uma nova pergunta igualmente vinda da professora, S9 responde com risos (@@@), o que nos parece indicar que ela sabia não ser este um modo educado⁷⁰ de agir.

Nas aulas analisadas, estes valores emergiram significativamente demonstrando que os alunos estavam compreendendo o que era dito em LE; caso

⁷⁰ Dentro do que seja considerado polido em uma determinada cultura. Neste caso, a cultura brasileira.

contrário, não poderiam participar com opiniões. Também o assunto era significativo e interessante, se não fosse, os alunos também não se envolveriam com tanta naturalidade e motivação.

Diante de tais considerações, acreditamos que o professor possa valer-se deste gênero para que a aula de inglês deixe de ser compreendida como sinônimo de regras gramaticais e transmissão de listas de vocabulário e passe a ser considerada como um momento de trocas de concepções, valores e experiências de vida por meio da LE.

É o ensino de um novo idioma contribuindo na constituição deste ser histórico e social, assim como são os valores que tais seres carregam em função desta constituição proporcionando a aprendizagem de uma LE.

6.1.10 A Produção Discursiva da Verossimilhança

No recorte abaixo, os alunos S3 e S6 discutem se a joaninha quer comer a folha ou se ela quer comer o pulgão. A interação entre os dois alunos ocorre por conta da divergência na compreensão daquela parte da história, quando então S2 interrompe os outros dois alunos e se dirige à professora questionando justamente o que estava sendo discutido entre S3 e S6.

Recorte 49:

22. T - And here?((muda a página))

23. S3 - Ela não quer dividir a folha com os outros... ela é muito egoísta...

24. S6 - Ela não quer dividir os bichinhos com a outra joaninha.

25. S3 - A folha... Ela não quer dividir com os bichinhos... ((insiste))

26. T - No... Pay attention...

27. Ss - ().

28. S6 - Ela não quer dividir os bichinhos que estão na folha com a outra joaninha.

29. S2 - Oh... teacher... Esta história é falsa, porque as joaninhas não comem a folha, elas comem o pulgão...

30. T - Yes. They don't eat leaves. They eat the aphids.

31. S2 - É o pulgão.

(Aula 3 – Data 03/11/03)

Assim, o aluno S2 duvida da veracidade da história por ele ter se equivocado quanto ao tema abordado no enredo da mesma (joaninhas não comem folhas). Tal comentário chama a atenção para a crença de que, se não fosse aquele fato, a história seria verdadeira (a história é falsa porque joaninhas não comem folhas). Chamamos a atenção para o discurso da verossimilhança revelado no enunciado de S2 (linha 28).

As crianças acreditam na verossimilhança das HIs, o que faz estas se constituírem em um instrumento importante para o ensino de LE. A importância do uso das HIs no ensino de inglês para crianças está aqui evidenciada: elas ouvem as HIs com o propósito de compreendê-las, superando as possíveis barreiras colocadas pela língua. Entendemos aqui que tal característica ratifica os conceitos vygotskyanos sobre a necessidade de a criança ter contato com algo que para ela seja concreto, tangível, para que possa também auxiliá-la na formação de conceitos. Assim, vemos nas HIs, cujos temas são tão reais para as crianças, dentro de seus mundos de imaginação, a materialidade da linguagem sendo revelada e contribuindo para a construção de novos conceitos, incluindo a compreensão dos significados das palavras em LE.

6.1.11 Conclusões Acerca da Formação de Conceitos e Construção de Conhecimentos – Respondendo ao Primeiro Questionamento

Ao nos servirmos da perspectiva sócio-histórica como fundamento para compreendermos o que ocorre no espaço “sala de aula de inglês”, buscamos as marcas de constituição do sujeito, a partir de suas conexões com o mundo e com o outro (em nosso caso, a professora e os demais alunos) a fim de compreender como estas interações contribuem para a construção de novos conceitos e novos conhecimentos, tendo como instrumento mediador de ensino/aprendizagem uma história infantil.

Voltando ao primeiro questionamento deste estudo, as análises mostraram que as HIs representam para as crianças temas significativos e que, portanto, ao serem ouvidas e compartilhadas, desencadeiam nos alunos um motivo justificável para se aprender inglês.

Ao falarmos de temas significativos, incluímos a contextualização do ensino/aprendizagem e a importância de se considerar prioritariamente como os alunos aprendem e não como ensinar (VASCONCELLOS, 2002). O que as análises demonstraram foi que, ao se ensinar/aprender a língua inglesa por meio de HIs, existe a oportunidade de transferência dos conhecimentos prévios dos alunos para a aula de inglês.

Trazendo para a sala de aula fatos semelhantes de suas vidas, os alunos demonstraram mais interesse e participaram ativamente por meio de seus comentários e realização das atividades.

Por necessitarem da linguagem para compartilhar todas estas representações, assim como para solucionar questões surgidas no decorrer das aulas, incluindo a realização das atividades propostas, os alunos lançavam mão de estratégias variadas a fim de que apreendessem novas informações e pudessem delas se utilizar sempre que necessário. Quando isto ocorria, percebíamos que a

palavra ou o conceito haviam sido apreendidos: o aluno conseguia generalizá-los transpondo-os para outros contextos.

Além disto, ao imprimirem um caráter de verossímil para as HIs, pôde-se perceber que as histórias tinham, para eles, naquele momento, um valor de verdade que justificava a participação ativa nas aulas de inglês.

Mesmo que os alunos não tenham utilizado a língua inglesa na totalidade de seus enunciados, conforme apontamos na apresentação e análise dos gráficos, o fato de eles terem compreendido as HIs, quer por intermédio das ilustrações, quer pela transferência de conhecimentos prévios ou mesmo por conta da interação com os seus pares, sinaliza a eficácia de tal instrumento para o ensino de inglês a crianças.

Quanto às atividades realizadas, percebemos que contribuíram para a aprendizagem da LI por terem priorizado atividades em grupo, possibilitando a interação dos alunos entre si e dos alunos com a professora.

A atividade proposta na aula 2 mobilizou os conceitos que os alunos tinham sobre estado emocional e físico, assim como o conhecimento lingüístico em relação a este conteúdo. Os alunos puderam praticar a habilidade de produção oral de forma lúdica (o que conferiu à aula um cunho prazeroso) e contextualizada (pois o tema daquele jogo de leitura surgiu após a exploração da capa e do título da história).

A atividade de produção escrita (aula 3) também demonstrou ser significativa, pois, a partir da mobilização sobre o tema “polidez” proposto pela HI, os alunos puderam desenvolver a habilidade de produção escrita com um objetivo: confeccionar cartazes para serem afixados na sala de aula com frases que eles poderiam usar quando entendessem ser a situação correta. Por exemplo, “good

morning”. Identificamos que os alunos se envolveram na atividade proposta, movidos pela discussão oportunizada pela parte da HI explorada naquela aula.

As atividades em que os alunos deveriam colar a figura dos animais (aula 4) contribuíram para que eles construíssem a história juntos e não tivessem uma atitude passiva em relação àquele momento. Isto é, não ficaram apenas ouvindo a professora. Além disto, o objetivo apontado para aquela aula foi também atingido (compreensão auditiva), posto que os alunos deveriam escutar o animal que entrava em cena na história, a fim de identificarem a figura que tinham em mãos para, então, realizarem a tarefa.

A atividade proposta na aula 5 permitiu que os alunos reconstruíssem toda a história e, ao montarem a figura da baleia, puderam explorar de forma lúdica e visual o conceito da diferença do tamanho daquele animal em relação aos outros com os quais a joaninha se encontrou ao longo do dia, assim como a concepção de tempo, pois o intervalo de tempo entre os encontros com os outros animais foi maior do que o tempo que o inseto levou para se encontrar com cada parte da baleia.

A atividade realizada na aula 6 demonstrou ser a mais lúdica e a que mais agradou aos alunos. Ao identificarem as partes do corpo dos animais que faltavam nas figuras e as relacionarem com a reação de cada um deles ao responderem à provocação da joaninha, promoveu prática do conhecimento lingüístico, do conhecimento sobre os animais em si, além de oportunizarem momentos para que os alunos trouxessem à sala de aula suas experiências, conhecimentos de mundo e tivessem colaboração dos pares.

Por fim, as atividades que visavam desenvolver a habilidade de produção escrita, realizadas na aula 7, nos chamaram a atenção em dois aspectos:

um positivo e negativo. Tendo sido uma atividade idealizada pela própria professora, pode-se constatar que as mesmas possuem características típicas daquelas encontradas na maior parte dos materiais didáticos destinados a aprendizes de LE: ao final da lição, o aluno deve ser capaz de nomear itens lexicais explorados nas aulas. E mais, espera-se que ele o faça de forma independente. Nesta aula, a professora poderia ter organizado atividades em grupo para que pudesse observar como seria a contribuição dos alunos entre si. Tal proposta nos parece corresponder mais à teoria de ensino/aprendizagem sócio-interacionista.

Além disto, em uma análise micro, os exercícios são apresentados de maneira não contextualizada: tudo o que os alunos deveriam fazer era identificar os desenhos com as partes ou reações físicas dos animais. Por outro lado, considerando um nível macro, as mesmas foram, de alguma forma contextualizada, já que realizadas dentro de um contexto maior - a HI *The Grouchy Ladybug*, explorada ao longo de seis aulas.

De uma forma geral, pode-se afirmar que as atividades foram desenvolvidas contemplando a necessidade infantil pelo lúdico, promoveram interação entre o grupo e possibilitaram a prática das habilidades de compreensão/produção escrita e compreensão/produção oral.

Diante de todos os resultados aqui apresentados, consideramos que as atividades realizadas a partir da contação de histórias infantis encorajam e/ou possibilitam o ensino da língua oportunizando formação de conceitos e construção de conhecimento.

6.2 COERÊNCIA ENTRE GÊNERO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Buscando responder a nossa segunda pergunta (A prática efetivamente realizada considerou as características do gênero textual história infantil?), traçamos um plano geral de como as aulas foram planejadas e confrontamos tais planejamentos com o modelo de análise de texto proposto por Bronckart (2003)⁷¹: composto pela análise: 1) do Contexto de Produção (lugar e momento de produção, emissor e o receptor, que se referem ao mundo físico, ao mundo social e subjetivo, ou seja, o lugar social de produção do texto, o lugar social ocupado pelo emissor e pelo receptor e o objetivo da interação); 2) da Infraestrutura Textual (Plano Textual Global; Tipos de Discurso e Tipos de Seqüência); 3) dos Mecanismos de Textualização (Conexão, Coesão Nominal e Coesão Verbal); e 4) dos Mecanismos Enunciativos (Modalização e Vozes), os quais passamos a explicitá-los nos resultados de nossas análises.

6.2.1 Análises das HIs

6.2.1.1 Analisando os Contextos Físico e Social de Produção e Circulação das Histórias Infantis

Seguindo os critérios de análise textual definidos pelo ISD, iniciamos a apresentação das análises das HIs *The Very Busy Spider*⁷² e *The Grouchy*

⁷¹ Como apresentado no Capítulo 2, item 2.2.

⁷² Eventualmente nos referiremos a esta história como HI 1.

*Ladybug*⁷³, utilizadas em nossos estudos considerando os contextos físico e social nos quais foram produzidas e nos quais circulam enquanto produto de linguagem.

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

É importante salientar que as HIs analisadas são destinadas a crianças nativas da língua inglesa, não contendo, portanto, a preocupação de se ensinar a língua como LE. Todas essas informações estão explicitadas na tabela 1:

Tabela 11: Contexto físico e social de produção e circulação das HIs.

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

⁷³ Eventualmente nos referiremos a esta história como HI 2.

. O Autor

Selecionamos para esse estudo três histórias escritas por Eric Carle, um autor norte-americano que, com formação acadêmica em artes plásticas, iniciou sua carreira ilustrando livros infantis e logo passou também a escrevê-los. O autor escreve motivado pelas lembranças de sua infância, quando, sempre acompanhado de seu pai, caminhava pelos jardins e observava os pequenos insetos que se escondiam por entre folhas e cascas de árvores. Outra preocupação, presente em suas histórias, é o momento em que a criança deixa o convívio do lar para freqüentar a escola que, segundo o autor, é um período muito significativo (<http://www.eric-carle.com/bio>)

Em uma entrevista retirada do mesmo site, Carle afirma que seus livros trazem lições camufladas e não didaticamente explicitadas, pois esta não é a sua preocupação principal. A função essencial, conforme o autor, é contar uma boa história e divertir; depois, em segundo lugar, educar ou convencer sobre alguma idéia útil. A partir dessas, podemos identificar o discurso pedagógico e didático presente em suas produções. Ainda que não coloque como principal objetivo o ensino, ele mesmo confessa que esta intenção vem em segundo lugar, ou seja, ensinar através da diversão.

Tendo apresentado os elementos que compõem o contexto de produção das HIs, apresentaremos, a seguir, os resultados das análises das HIs por nós utilizadas para o ensino de inglês a crianças.

6.2.1.2 Analisando o Folhado Textual

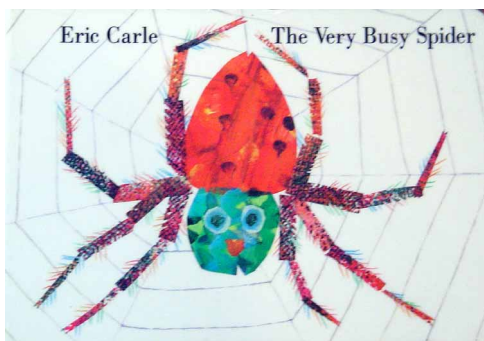
Conforme explicitamos anteriormente, a teoria de análise textual, proposta pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, considera a organização de um texto como um folhado composto por três camadas: a Infraestrutura Geral, os Mecanismos de Textualização e os Mecanismos Enunciativos. Apresentaremos os resultados das análises do gênero HI, nesta mesma ordem, haja vista que estas foram as etapas seguidas em nossos procedimentos de análise.

A infraestrutura geral do texto

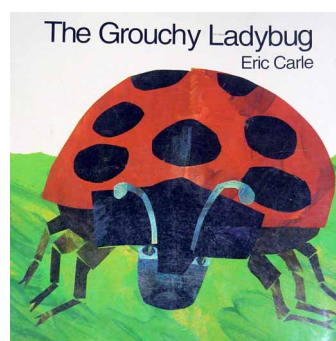
. Plano textual global

Considerando os textos como produções sociais e que as HIs destinam-se, em sua maior parte, ao público infantil, este nível de análise textual revelou ser fundamental, pois são as informações que mais influenciam o primeiro contato das crianças com este gênero. As histórias selecionadas possuem em comum as seguintes características: são histórias escritas e ilustradas pela mesma pessoa; as ilustrações são feitas a partir de colagens que buscam dar um efeito mais próximo à realidade, conforme declara o próprio autor (<http://www.eric-carle.com/bio>).

. Capas



The Very Busy Spide



The Grouchy Ladybug

As informações de **Ordem Semântica** podem ser observadas a partir do contato com o suporte deste gênero textual. A ilustração da capa é colorida, possui maior destaque em relação ao título e autor da obra, o que contribui para chamar a atenção das crianças.

Assim, fornecem dados quanto ao conteúdo temático que podem ser identificados e compreendidos pelo público a que se destina.

. *Quarta capa*

Na quarta capa do livro de história *The Grouchy Ladybug*, temos a seguinte declaração do autor/ilustrador:

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

Por meio destas informações, pode-se perceber a função didático-pedagógica inerente aos temas tratados nas HIs escritas por este autor. As análises revelaram ainda outros valores que o agente-produtor busca explorar em nestas obras:

História 1: *The Very Busy Spider*. Vemos aí um conceito disseminado de que as aranhas, embora relativamente pequenas, são capazes de construir verdadeiras obras de arte - suas teias - que, em função disto, são consideradas trabalhadeiras. Por outro lado, a aranha da história trabalhou tanto que, na hora de receber o reconhecimento pelo trabalho final, estava dormindo exausta.

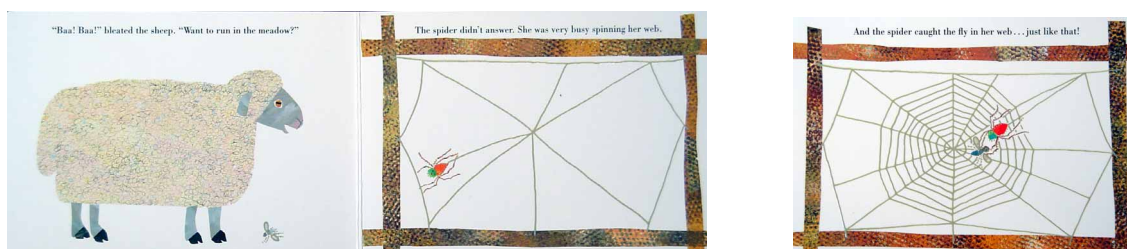
História 2: *The Grouchy Ladybug*: nos momentos em que a joaninha emburrada se encontrava com um determinado animal, o horário em que ocorre tal

encontro é narrado e, no canto superior direito de cada página, pode-se ver o desenho de um relógio analógico mostrando o horário do encontro. Com isto, observamos a finalidade de se ensinar números e horas, além da noção de tempo. Não consideramos que tais informações tenham esta disposição aleatoriamente, pois, conforme já foi explicitado, o agente-produtor elabora um texto sob a influência de determinados aspectos, o que, neste caso, acreditamos ser as representações de seu destinatário: crianças pequenas em processo de construção de conhecimento, procurando compreender o mundo que as rodeia (<http://www.eric-carle.com/bio>).

. *Interior dos livros*

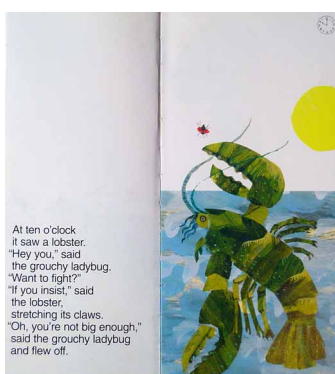
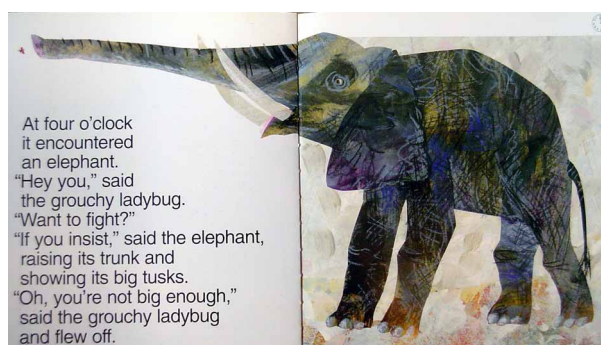
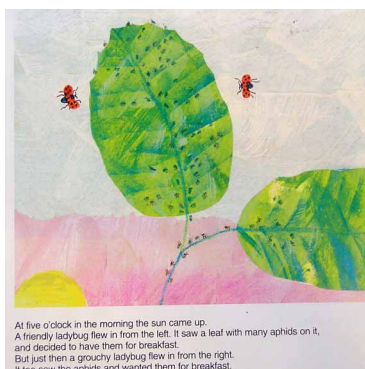
Considerando as informações **Paralingüísticas** na composição do plano textual global, identificamos a forma como as imagens articulam-se ao texto (elementos **paratextuais**).

The Very Busy Spider



As ilustrações de *The Very Busy Spider* obedecem a uma mesma disposição e tamanho do início ao fim do livro. Estão abaixo dos textos escritos e são proporcionalmente maiores, conferindo maior destaque.

The Grouchy Ladybug



No início da história *The Grouchy Ladybug*, observa-se que as letras estão dispostas abaixo das ilustrações e possuem menor destaque, o que a, nosso ver, revela a importância dada pelo autor às ilustrações, as quais possuem cores vibrantes. No entanto, com o desenrolar da narrativa, o texto passa a estar ao lado esquerdo da ilustração. A partir de então, não apenas a ilustração vai aumentando de tamanho, seguindo o aumento gradual do tamanho dos animais-personagens, como também o tamanho das letras do texto fica maior. Além disto, é possível notar a preocupação do autor em apresentar a personagem principal (a joaninha) em tamanhos diferentes em cada página. Ou seja, ela, ao contrário dos outros animais, diminui de tamanho em relação a eles. O livro, ainda, apresenta algumas páginas

recortadas de forma diferenciada, acompanhando o tamanho dos animais que aparecem no decorrer da história.

Entendemos que, além de compor o gênero HI, as ilustrações cumprem também o que discutimos no item 1.4.1 (A Ilustração na Literatura Infantil): não são complementos textuais, mas recursos visuais ou paratextuais que contribuem grandemente para a construção da relação com a palavra e com o leitor orientando-o na compreensão da história e na construção de sentidos.

Ancorados nos pressupostos teóricos abarcados no capítulo 1 concernentes às ilustrações nas HIs, é possível notar que nas duas obras analisadas, contribuem para a antecipação dos sentidos que serão ainda revelados pelas palavras. Em outros momentos, mostram sentidos paralelos, apontando aspectos não explicitados textualmente, como no caso das ilustrações que mostram a joaninha emburrada em um tamanho cada vez menor em relação aos animais que ela encontra ao longo de sua jornada.

É possível perceber também que as ilustrações podem confirmar as palavras, como, por exemplo, no caso dos relógios analógicos dispostos no canto superior direito de cada página, mostrando o mesmo horário mencionado no texto escrito. Um conjunto de fatores é articulado a fim de conceber sentido. Assim, podemos dizer que os aspectos relacionados às ilustrações, disseminados pela literatura encontrada, foram claramente identificados nas HIs exploradas, o que nos permite concluir que a significação vai se construindo por meio do plano da expressão e também pelo plano do conteúdo. Mais uma vez observamos a ilustração e o texto co-construindo o gênero HI.

Utilizando a classificação das funções da ilustração explicitadas em nosso construto teórico, classificamos as imagens de nossas histórias como tendo

quatro funções principais: 1) Narrativa; 2) Expressiva ou Ética; 3) Função Estética; e 4) Lúdica.

A função narrativa ocorre, por exemplo, na HI *The Grouchy Ladybug*, quando as ilustrações apontam para as transformações ocorridas no cenário da trama: o desenho do sol vai mudando de posição mostrando o passar do dia. Já a segunda função identificada, a expressiva, pode ser comprovada pela ilustração da capa da mesma HI: a expressão carrancuda da personagem principal está em primeiro plano, evidenciando seus sentimentos. A função estética nos parece ímpar, dado que o escritor-ilustrador trabalha com cores vivas, técnicas de recorte e colagem que tornam a ilustração uma verdadeira obra de arte, repletas de efeitos de brilho e luz. E, por fim, identificamos a função lúdica a qual nos parece ser a mais evocada ao longo das histórias em questão, já que são repletas de recursos diferenciados, caracterizando as informações paralingüísticas viabilizadas por procedimentos supratextuais, como, por exemplo, na história *The Very Busy Spider*.

Nesta HI, a teia construída pela aranha ao longo da história está em alto relevo, ficando sensível ao tato, o que aponta para a intenção do agente produtor de mostrar à criança que o livro pode ser visto como um brinquedo, o qual pode ser tocado, manuseado e explorado. O autor mesmo declara essa intenção em seu *site* pessoal: <http://www.eric-carle.com/bio>.

O alto relevo da teia da aranha é um dos procedimentos supratextuais mobilizado nos textos das duas HIs. Outros são o uso de onomatopéias, formatação gráfica enfatizando os textos escritos e produzindo efeitos sonoros que, no contexto das HIs, são significativos e envolvem os alunos em uma sensação de “realidade” dos acontecimentos das histórias. Trataremos

destes aspectos ao nos referirmos às falarmos das escolhas de codificação lexical semiotizadas nas histórias analisadas.

. *O Conteúdo Temático*

As histórias tratam dos seguintes temas:

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

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

Passando para as informações obtidas na **ordem léxico-semântica**⁷⁴, outra característica importante a ser considerada na composição do conteúdo temático são as repetições lexicais e estruturas lingüísticas que aparecem em frases-chave dentro do contexto deste gênero textual.

De acordo com Ellis e Brewster (1991), tal estratégia propõe que, enquanto novos aspectos lingüísticos sejam adquiridos, os que já são conhecidos pelo aluno sejam revisados. Para os autores, o fato de muitas histórias possuírem repetição do vocabulário-chave e estruturas lingüísticas também auxilia os alunos a lembrarem cada detalhe da história, levando-os gradualmente a antecipar os acontecimentos seguintes. A repetição ainda encoraja a participação do aluno na narrativa, pois oferece a prática do padrão lingüístico em um contexto significativo e,

⁷⁴ Apesar de Bronckart (2003) considerar que o conteúdo temático seja uma informação observável no aspecto semântico, esclarecemos que nossa decisão em abordar a temática das HIs dentro dos aspectos léxico-semânticos justifica-se por entendermos que, neste gênero textual, a codificação lexical influencia sobretudo a composição do tema.

acompanhar o significado da história e prever a linguagem utilizada são habilidades importantes na aprendizagem de línguas.

Tais questões, ou seja, a importância da repetição lexical e seus feitos enquanto recurso lingüístico, são, a nosso ver, apontadas nos estudos desenvolvidos por Bakhtin (2002), quando discute a relação existente entre tema e significação⁷⁵.

O termo “tema” é utilizado pelo autor como sendo o sentido da enunciação completa. Nesta perspectiva, este é individual, único e se apresenta como a expressão de uma determinada situação (histórica) concreta que deu origem à situação. Assim, cada enunciação possui um sentido diferente cada vez que é usada e mobiliza um outro tema, que depende da situação concreta na qual aparece.

Bakhtin (op. cit.) afirma que o tema da enunciação é concreto, tal qual o momento histórico ao qual ele pertence e somente a enunciação tomada em sua amplitude concreta, pode defini-lo. Observa também que a enunciação está dotada de significação⁷⁶ no interior do tema, sendo compreendida como um aparato técnico para a realização deste. De igual forma, enfatiza que é impossível traçar uma fronteira precisa entre significação e tema, pois, em sua concepção, não há tema sem significação e vice-versa.

Neste ponto, a teoria bakhtiniana nos é interessante, por considerarmos que o ensino/aprendizagem de inglês a crianças seja dependente de temas significativos para elas. Nas palavras de Bakhtin (2002, p. 129), é impossível

⁷⁵ Embora não pretendamos nos ater detalhadamente a este assunto, compreendemos que o paralelo traçado entre eles possa nos servir como suporte para uma melhor compreensão do papel da repetição do léxico nas HIs.

⁷⁶ Compreendida por Bakhtin (2002) como sendo os elementos da enunciação que, diferentemente do tema, são reiteráveis e idênticos, cada vez que repetidos, e são abstratos, ou seja, estão fundados sobre uma convenção e não possuem existência concreta independente.

designar a significação de uma palavra isolada, por exemplo, no processo de ensinar uma língua estrangeira, sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem construir uma enunciação, um 'exemplo'.

Acreditamos que, por meio da repetição léxico-gramatical presente nas HIs, as crianças podem experimentar, dentro de um determinado tema, a significação das palavras, mesmo que em LE. Ainda quanto à repetição, esta nos parece útil à medida que, ao proporcionar o contato com os mesmos sintagmas várias vezes, possa permitir que os alunos construam gradualmente os seus próprios conceitos acerca do léxico presente em uma determinada enunciação, assim como seu significado.

Finalizando esta seção, esclarecemos que a análise das escolhas lexicais, é igualmente sistematizada, dentro da proposta desenvolvida por Bronckart (2003), como parte da construção de um determinado gênero. Assim, voltaremos a abordar a questão do léxico neste trabalho, não mais sob o aspecto da composição do conteúdo temático, mas sim considerando seu papel no gênero HI.

. Tipos de Discurso Principal

Buscando identificar os tipos de discurso que constituem as histórias infantis analisadas, voltamo-nos para as unidades lingüísticas semiotizadas no texto (tempos verbais, organizadores temporais, dêiticos de pessoa, espaciais e temporais, anáforas pronominais, etc.), a fim de percebermos se estas remetem ou não para o agente-produtor e para o momento de produção.

Quanto às histórias analisadas, consideramos que pertencem ao eixo do narrar, já que temos um tipo de discurso principal em que não se observa a implicação dos participantes da interação: o acontecimento verbalizado está deslocado para um tempo e um lugar separados, disjunto do momento e do lugar da

interação. Tal característica pode ser evidenciada, por exemplo, pelo predomínio do tempo verbal pretérito perfeito, caracterizando um outro tempo fora da interação, um 'outro lugar' (BRONCKART 2003, p. 153). No entanto, esse mundo criado é parecido com um mundo que possa ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos, ou seja, pode apresentar características diferentes em relação ao mundo ordinário (real), como é o caso em questão de os animais falarem, estarem ocupados, de mau humor, etc, denominado de narrar ficcional (BRONCKART, 2003).

Ex. 1: "It was night and some fireflies danced around the moon".

Por possuir um caráter de disjunção em relação ao mundo discursivo e de autonomia em relação ao ato de produção, o tipo de discurso principal das HIs analisadas é o discurso de narração.

Tendo em mente que a análise de tais textos foi realizada para que pudéssemos conhecer o gênero utilizado como instrumento didático no ensino de LE para crianças, é de se salientar ainda que a construção de um outro mundo discursivo, disjunto do mundo ordinário, pode contribuir para o fortalecimento emocional do aluno⁷⁷. Tal situação é vista por Bettelheim (1980) como uma sugestão de que os acontecimentos seguintes ao "Certo dia..." ou " Em lugar distante...", elementos tipicamente presentes no início de uma HI, não pertencem ao aqui e agora que nós conhecemos. Após ter levado a criança numa viagem a um mundo fabuloso, no final, a história traz a criança de volta à realidade mais segura de si, pois, ela compreende que, assim como os personagens conseguiram vencer os conflitos, ela também é capaz de vencê-los.

. Discursos encaixantes de discursos principais

⁷⁷ De acordo com Zacharias (2003), Vygotsky assinala que uma das funções básicas da imaginação a qual , no nosso entender, as HIs propiciam, é permitir que a criança aprenda a elaborar e a resolver situações conflitantes que vivenciadas no seu dia-a-dia.

As duas histórias analisadas possuem o discurso interativo dialogado encaixado ao discurso de narração (discurso dominante), pois nestas encontramos personagens que interagem entre si. Constatamos que tais interações são marcadas pela forma do discurso direto em um mundo discursivo distinto, criado, porém dependente do mundo da narração (... *said the friendly ladybug*). Portanto, o segmento de discurso interativo deve ser analisado em relação ao mundo ficcional dos personagens postos em cena no segmento narrativo, conforme explicitado por Bronckart (2003, p. 159). Tomemos, como exemplo, um trecho de uma das histórias analisadas.

*It was night and some fireflies danced around the moon.
At five o'clock in the morning the sun came up.
A friendly ladybug flew in from the left. It saw a leaf with many aphids on it, and decided to have them for breakfast.
But just then a grouchy ladybug flew in from the right.
It too saw the aphids and wanted them for breakfast.
"Good morning," said the friendly ladybug.
"Go away!" shouted the grouchy ladybug. "I want those aphids".
"We can share them," suggested the friendly ladybug.
"No. They're mine, all mine," screamed the grouchy ladybug.*

Neste sentido, incluímos aqui o que nos representa a função dos discursos encaixados: uma forma de causar no destinatário um efeito de realidade das HIs, pois, ao conceder o turno de fala aos personagens entre aspas, sem o uso do travessão como uma estratégia de pontuação, visando marcar textualmente a interação entre eles, o enunciador descortina diante do leitor um mundo de fantasia inserido em um mundo maior igualmente criado. Tais aspectos corroboram a importância das HIs no ensino de LE para crianças, com temas representativos a elas e que as considerem não apenas seres intelectuais, mas também portadores de emoções e necessidades afetivas.

. *Tipos de seqüência*

Em relação à forma como se compõem e se encadeiam as seqüências discursivas no gênero HI, seqüências dialogais e descritivas estão articuladas entre si, que, por sua vez, estão igualmente articuladas ao tipo de seqüência dominante: a seqüência narrativa.

Nas duas HIs analisadas, podemos verificar a presença de tal processo, pois temos uma situação inicial (expõe ou apresenta uma situação equilibrada), várias fases de complicação (de desencadeamento, de transformação, que introduz uma perturbação e cria uma tensão), a fase de ações (que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação) e, por fim, a fase de situação final (que apresenta o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução).

Assim, com relação às fases (os Tipos de Seqüência), presentes na HI *The Very Busy Spider* (ANEXO A), temos:

Situação Inicial: *Early one morning the wind blew a spider across the field.*

Complicação 1: *“Neigh! Neigh!” said the horse. “Want to go for a ride?” The Spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

Complicação 2: *“Moo! Moo!” said the cow. “Want to eat some grass?” The Spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

Complicação 3: *“Baa! Baa!” bleated the sheep. “Want to run in the meadow?” The Spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

Complicação 4: *“Maa! Maa!” said the goat. “Want to go jump on the rocks?” The Spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

Complicação 5: *“Oink! Oink!” grunted the pig. “Want to roll in the mud?” The Spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

Complicação 6: *“Woof! Woof!” barked the dog. “Want to chase a cat?” The Spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

Complicação 7: *“Meow! Meow!” cried the cat. “Want to take a nap?” The Spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

Complicação 8: *“Quack! Quack!” called the duck. “Want to go for a swim?” The Spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

Complicação 9: “Cock-a-doodle do!” crowed the rooster. “Want to catch a pesty fly?” The Spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

Situação Final: Whoo? Whoo? Asked the owl. Who built this beautiful web? The spider didn’t answer. She had fallen asleep. It had been a very, very busy day.

De igual forma, na HI *The Grouchy Ladybug*, (ANEXO B) é possível perceber tal forma de planificação:

Situação Inicial: *It was night and some fireflies danced around the moon.*

Complicação 1: *At five o’clock in the morning the sun came up.*

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

Complicação 2: *But just then a grouchy ladybug flew in from the right.*

It too saw the aphids and wanted them for breakfast.

“Good morning,” said the friendly ladybug.

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

“We can share them,” suggested the friendly ladybug.

“No. They’re mine, all mine,” screamed the grouchy ladybug.

“Or do you want to fight me for them?”

“If you insist,” answered the friendly ladybug sweetly.

It looked the other bug straight in the eye.

The grouchy ladybug stepped back.

It looked less sure of itself.

“Oh, you’re not big enough for me to fight,” it said.

“Then why don’t you pick on somebody bigger?”

“I’ll do that!” screeched the grouchy ladybug.

Ação: *“I’ll show you!” It puffed itself up and flew off.*

Complicação 3: *At six o’clock it met a yellow jacket.*

“Hey you said the grouchy ladybug.

“Want to fight?”

“If you insist,” said the yellow jacket, showing its stinger.

Ação: *“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.*

Complicação 4: *At seven o’clock it met a stag beetle. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insist,” said the stag beetle, opening its jaws.*

Ação: *“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.*

Complicação 5: *At eight o’clock it came across a praying mantis. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insist,” said the praying mantis, reaching out with its long front legs.*

Ação: *“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.*

Complicação 6: *At nine o’clock it almost flew into a sparrow. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insist,” said the sparrow, opening its sharp beak.*

Ação: “Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

Complicação 7: At ten o’clock it saw a lobster. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insist,” said the lobster, stretching its claws.

Ação: “Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

Complicação 8: At eleven o’clock it bumped into a skunk. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insist,” said the skunk, starting to lift its tail.

Ação: “Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

Complicação 9: At twelve noon it spotted a boa constrictor. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insis-s-s-t,” said the snake, “right after lunch.”

Ação: “Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

Complicação 10: At one o’clock it happened upon a hyena. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insist,” said the hyena, laughing eerily and showing its teeth.

Ação: “Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

Complicação 11: At two o’clock it met a gorilla. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insist,” said the gorilla, beating its chest.

Ação: “Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

Complicação 12: At three o’clock it ran into a rhinoceros. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insist,” said the rhinoceros, lowering its horn.

Ação: “Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

Complicação 13: At four o’clock it encountered an elephant. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” “If you insist,” said the elephant, raising its big tusks and showing its big tusks.

Ação: “Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

Complicação 14: At five o’clock it met a whale. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight?” But the whale did not answer at all.

Ação: “Oh, you’re not big enough anyway,” said the grouchy ladybug and flew off.

Complicação 15: At five fifteen the grouchy ladybug said to one of the whale’s flippers, “Hey you, want to fight?”

Ação: But it got no answer. So it flew on.

Complicação 16: At five thirty the grouchy ladybug said to the whale’s fin, “Hey you, want to fight?” But it got no answer.

Ação : So it flew on.

Complicação 17: At a quarter to six the grouchy ladybug said to the whale’s tail, “Hey you, want to fight?” And the whale’s tail gave the grouchy ladybug such a SLAP... that it flew across the sea and across the land.

Resolução: *At six o'clock the grouchy ladybug arrived right back where it had started from. "Ah, here you are again," said the friendly ladybug. "You must be hungry. There are still some aphids left. You can have them for dinner." "Oh, thank you," said the wet, tired, and hungry ladybug. Soon all the aphids were gone. "Thank you," said the leaf. "You are welcome", answered both ladybugs, and they went to sleep.*

Situação Final: *The fireflies, who had been sleeping all day, came out to dance around the moon.*

Na HI *The Very Busy Spider*, a seqüência narrativa não apresenta todas as fases, ao passo que a HI *The Grouchy Ladybug* é composta de seqüência narrativa completa, cujas fases estão dispostas de maneira a tornar a história coerente, satisfazendo assim as necessidades dos leitores desta faixa etária: entretenimento e aprendizagem caminhando juntos e delineando os objetivos estabelecidos pelo autor. Isso tudo reflete a importância de definirmos os tipos de seqüência, pois estas são elementos de suma importância na constituição da textualidade.

Nessas HIs, os personagens dialogam entre si, o que nos permite afirmar a intenção do agente-produtor em criar no destinatário a idéia de que aqueles animais verdadeiramente se encontram e interagem. Assim, os interactantes estão engajados em uma conversação, por meio de seqüências dialogais articuladas à seqüência narrativa (dominante), produzindo um todo coerente:

Ex.1: Complicação 5: *At eight o'clock it came across a praying mantis. "Hey you", said the grouchy ladybug. "Want to fight?" "If you insist," said the praying mantis, reaching out with its long front legs. "Oh, you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off.*

Tomando o mesmo exemplo, pode-se ainda identificar as fases encontradas em tal tipo de seqüência: fase abertura (1), fase transacional (2) e fase de encerramento (3):

*Ex.2: **Complicação 5:** At eight o'clock it came across a praying mantis. (1) "Hey you", said the grouchy ladybug. (2) "Want to fight?" "If you insist," said the praying mantis, reaching out with its long front legs. (3) "Oh, you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off.*

No exemplo subsequente, encontramos uma outra forma de manifestação discursiva: (4) fase de abertura; (5) parte da fase transacional, pois o conteúdo temático da interação não é totalmente construído.

*Ex. 3: **Complicação 14:** At five o'clock it met a whale. "(4) Hey you", said the grouchy ladybug. "(5) Want to fight?" But the whale did not answer at all.*

Sendo assim, na complicação 5, a fase de encerramento fica incompleta, pois somente um dos dois personagens tem o turno de fala, o que reflete (considerando as normas sociais ocidentais) uma atitude grosseira do personagem⁷⁸. Ao passo que, na complicação 14, o quadro é diferente, por não haver trocas em nenhuma das fases.

Já a articulação de uma seqüência descritiva na seqüência narrativa possibilita a organização dos acontecimentos em fases, sustentados por uma operação de caráter dialógico, criando uma tensão ou guiando o olhar do destinatário (os elementos sublinhados):

*Ex. 4: **Complicação 5:** At eight o'clock it came across a praying mantis. (1) "Hey you", said the grouchy ladybug. (2) "Want to fight?" "If you insist," said the praying mantis, reaching out with its long front legs. (3) "Oh, you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off.*

As seqüências descritivas desse tipo devem ser consideradas elementos constitutivos dos tipos de seqüência narração, articuladas à seqüência narrativa. Tal quadro revela a intenção do autor em criar toda uma complicação e resolvê-la ao longo da história, contribuindo para que o suspense seja estabelecido

⁷⁸ De acordo com Bronckart (2003, p. 230) a troca, em geral, assume uma estrutura binária (duas intervenções) ou ternária (três intervenções).

mantendo a atenção do destinatário. Nas duas histórias, desde o princípio, as crianças apresentam interesse em saber qual será o desfecho da intriga que permeia toda a narrativa.

6.2.1.3 Mecanismos de Textualização

Articulados à progressão do conteúdo temático, no nível da infraestrutura textual, organizam seus os elementos constitutivos que marcam as relações de continuidade, ruptura ou contraste.

. *Mecanismos de Conexão*

Tendo em mente que estes contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades, denominados organizadores textuais, conforme afere Bronckart (2003), nas HIs analisadas é possível apontar alguns exemplos de mecanismos de conexão que contribuem para a organização geral do texto.

(A) *It too saw the aphids **and** wanted them for breakfast.* Temos a conjunção “and” funcionando como uma unidade de conexão por ligação, integrando duas frases sintáticas em uma só frase gráfica constituinte da fase de uma seqüência. Portanto, assume a função de **empacotamento**.

(B) *It was **night** and some fireflies danced around the moon.* “It was night” é uma locução adverbial de tempo que marca a instauração do discurso de narração e, portanto, sua função é denominada **balizamento**.

(C) Complicação 1: *At five o'clock in the morning the sun came up. A friendly ladybug flew in from the left. It saw a leaf with many aphids on it, and decided to have them for breakfast. **Complicação 2:** *But just then a grouchy ladybug flew in from the right.* Temos o “but”, cuja função sintática é a de conjunção de*

coordenação⁷⁹; aqui marca a articulação entre duas fases de complicação da seqüência narrativa. Assim, tal mecanismo assume uma função de **balizamento**.

(D) “Oh, you’re not big enough for me to fight,” it said. “**Then**, why don’t you pick on somebody bigger?” Aqui temos o conectivo “then” (então), marcando a articulação entre o discurso descritivo anterior (it said) e o dialogal. Portanto, com função de **segmentação**.

(E) **Ação:** “I’ll show you!” It puffed itself up and flew off.
Complicação 3: **At six o’clock** it met a yellow jacket.

At six o’clock - Neste exemplo, que ocorre repetidas vezes, porém com horários diferentes, temos um sintagma preposicional com função de adjunto adverbial de tempo, com função de **balizamento**, marcando o ponto de articulação entre fases da seqüência narrativa (uma fase de ação e próxima fase de complicação), auxiliando o leitor/ouvinte a situar o desenvolvimento da narrativa.

(F) “Cock-a-doodle!” crowed the rooster. “Want to catch a pesty fly?”

And the spider caught the fly in her web...just like that! Neste caso, **and** não assume a função sintática de conjunção, mas é usada para marcar uma articulação na progressão temática funcionando como um organizador textual. Na HI 1, este foi o único exemplo de mecanismo de conexão que pudemos identificar.

⁷⁹ Este tipo de organizador é destinado à função de empacotamento. Porém, às vezes, pode assumir a função de balizamento (BRONCKART, 2003, p. 267).

A função sintática mais comum observada na HI 2 são os sintagmas preposicionais com função de adjunto adverbial de tempo, marcando no plano textual global as delimitações de suas partes constitutivas. Considerando que esta HI aborda um tema que se passa ao longo de um dia inteiro, possui ilustrações do sol em diferentes posições ao longo da trama, além de desenhos de relógios analógicos, pode-se concluir a intenção do autor ao marcar o texto por meio de adjuntos adverbiais de tempo.

Além disto, na maior parte dos textos analisados, os mecanismos de conexão identificados assumem a função de balizamento, pois marcam os pontos de articulação entre as fases de uma mesma seqüência. Em outros momentos, estes assinalam diferentes tipos de discursos encaixados no gênero HI, assumindo a função de segmentação.

. *Mecanismos de Coesão Nominal*

Tomando a mesma sentença (A- *It too saw the aphids and wanted them for breakfast*), **It** é uma unidade de coesão nominal, que desempenha também a função sintática de sujeito que retoma uma cadeia anafórica *the grouchy ladybug* evitando a repetição desse sintagma nominal.

Conforme observa Bronckart (2003), a introdução de uma cadeia anafórica é, normalmente, feita por um sintagma nominal indefinido.

Ex.1: "A friendly ladybug (introduz a cadeia anafórica) flew in from the left. It (retoma o sintagma a friendly ladybug) saw a leaf with many aphids on it, and decided to have them for breakfast. But just then a grouchy ladybug (introduz a cadeia anafórica) flew in from the right. It (retoma o sintagma a grouchy ladybug) too saw the aphids and wanted them for breakfast".

Nas tabelas abaixo, apresentamos os mecanismos de coesão nominal presentes nas HIs *The Very Busy Spider* e *The Grouchy Ladybug*, respectivamente.

Tabela 12 - Análise da Coesão Nominal da HI *The Very Busy Spider*.

Cadeia Anafórica Introdutória	Retomada por repetição nominal	Retomada por sintagma nominal	Retomada por pronome
The Wind			
A spider	11		20
The field			
A thin, silky thread		1	
Body			
A fence post			
A farm yard			
A web	9	1	
The horse			
A ride			
The cow			
Grass			
The sheep			
The meadow			
The goat			
The rocks			
The pig			
The mud			
The dog			
A cat	1		
A nap			
The duck			
A swim			
The rooster			
A pesty fly		1	
The owl			
Day			

Como apresentado no Capítulo 2, item 2.2, normalmente as cadeias anafóricas são inseridas no texto por um sintagma nominal indefinido. Entretanto, na tabela acima, vê-se que a grande maioria delas foi introduzida por sintagmas definidos, com exceção da personagem principal. Além disto, os dados revelam que a retomada de tal sintagma ocorreu por pronome e por repetição.

Tabela 13 - Análise da Coesão Nominal da HI *The Grouchy Ladybug*.

Cadeia Anafórica Introdutória	Retomada por repetição nominal	Retomada por sintagma nominal	Retomada por pronome
Fireflies	1	-----	1
The sun	----	-----	-----
A friendly ladybug	4	----	5
A Leaf	1	----	2
Aphids	4	----	5
A Grouchy Ladybug	31	2	42
A Yellow Jacket	1	-----	3
A Stag Beetle	1	-----	3
A Praying Mantis	1	-----	3
A Sparrow	1	-----	3
A Lobster	1	-----	3
A Skunk	1	-----	3
A Boa Constrictor	-----	1	3
A Hyena	1	-----	3
A Gorilla	1	-----	3
A Rhinoceros	1	-----	3
Na Elephant	1	-----	3
A Whale	1	-----	2
The whale's flippers	-----	-----	1
The whale's fin	-----	-----	1
The whale's tail	1	-----	1
Both Ladybugs	-----	-----	1
The moon	1	-----	-----

Já nesta segunda HI, as cadeias anafóricas são introduzidas por sintagmas nominais indefinidos e a função de retomada é realizada, em sua maior parte, por anáforas pronominais. O sintagma *grouchy ladybug*, usado para se referir à personagem principal, é o que mais aparece, e é igualmente o mais retomado: 42 vezes por pronome e 31 vezes por repetição nominal.

Considerando as análises das duas HIs e tendo em mente que os sintagmas visam produzir um efeito de estabilidade e continuidade na semiotização textual, concluímos que aqueles presentes nas histórias contribuem para a continuidade dos temas, principalmente se considerarmos que giram em torno do encontro de um animal com vários outros ao longo da narrativa.

Em relação ao que foi apontado sobre as cadeias anafóricas introdutórias na HI *The Very Busy Spider*, pode-se perceber que, na situação inicial,

o narrador situa o local onde se passa a história: em uma porteira perto do jardim de uma fazenda (*on a fence post near a farm yard*). Este fato nos leva a compreender a possível razão do agente-produtor em utilizar sintagmas nominais definidos para inserir os animais que tinham um encontro com o personagem principal: se a cena se passava perto de uma fazenda, os animais que transitavam por ali eram típicos daquele local. Portanto, não era “um” cavalo, mas “o” cavalo, aquele da fazenda. E assim por diante. Diferentemente da outra HI, que se passa em local aberto onde a joaninha emburrada poderia encontrar-se com qualquer tipo de animal. Daí serem sintagmas indefinidos.

De acordo com Bronckart (2003), a escolha das unidades anafóricas (assim como a das unidades de conexão), pode ser dependente do tipo de discurso em que estas aparecem. Nas HIs analisadas, constatamos que, nos discursos do Narrar, as unidades anafóricas colocam em cena os personagens; portanto, tem-se sintagmas nominais na terceira pessoa:

Ex.1: At ten o'clock it saw a lobster. Neste caso, o personagem é inserido por meio do sintagma “a lobster”.

Nas seqüências descritivas, encontramos as anáforas pronominais com determinantes possessivos.

Ex.2: “The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web”.

Na HI 1, o sintagma nominal *the spider* é retomado por repetição nominal sempre que o animal aparece pela primeira vez em uma nova fase de complicação. E é retomado por pronome quando na mesma fase. Por exemplo:

*Ex.3: **Complicação 5:** “Oink! Oink!” grunted the pig. “Want to roll in the mud?” The Spider (primeira vez que aparece nesta fase de complicação – retomada por*

repetição nominal) didn't answer. She (retomada por pronome) was very busy spinning her (segunda retomada por pronome na mesma fase de complicação) web.

Acreditamos que tal procedimento assegure a marcação das articulações entre a seqüência dialogal e a descritiva, facilitando o processo de referenciação dos personagens da HI. Além disto, este mecanismo de textualização contribui para a condução do agente receptor ao longo da narrativa, buscando assegurar a coesão do texto e a compreensão da história.

Conforme já apontamos, os textos utilizados em nossas aulas caracterizam-se, enquanto texto escrito, como sendo da ordem do Narrar. Por esta razão, as características concernentes aos textos da ordem do Expor não serão abordadas neste trabalho. Isto posto, passaremos a considerar a função da coesão verbal das narrações.

. Mecanismos de Coesão Verbal

Por meio do levantamento e análise dos verbos presentes em nossos textos, intencionamos verificar a função de temporalidade, as abordagens de aspectualidade marcadas por tais séries isotópicas e como estas contribuíram para a evolução dos temas para o efeito de progressão abordados pelas HIs.

Alguns verbos identificados nos textos estavam em suas formas nominais, ou seja, não apresentavam indicação de tempo ou de modo, desempenhando, no contexto funções de nomes (substantivos, adjetivos e advérbio). Por isto, nestes casos, não foram considerados neste nível de análise.

Tabela 14 - Análise da Coesão Verbal⁸⁰ da HI *The Very Busy Spider*.

⁸⁰ Classificamos os verbos a partir da gramática tradicional brasileira: verbos de estado e de ação, ainda que Bronckart (2003, p. 279) utilize o modelo adotado a partir de 1967: verbos de estado, de atividade, de realização e de acabamento.

Tipo e Tempo do verbo	Número de Ocorrências	Exemplo	Função	Densidade
Verbo de estado Pretérito Perfeito	8	- She was very busy spinning her web.	- Descrever o estado físico do personagem	0.0307
Verbo de ação Pretérito Perfeito	21	- “Môo! Môo!” said the cow. “Want to eat some grass?” -The spider didn’t answer .	- Instaurar uma seqüência descritiva em uma seqüência dialogal - Descrever ação da aranha.	0.0807
Verbo de ação Particípio Passado	2	She had fallen asleep.	- Descrever uma ação ocorrida em um passado anterior.	0.0076
Presente do Indicativo	9	Want to go for a swim?	-Instaurar a fase transacional da seqüência dialogal articulada à seqüência narrativa.	0.0346
Total de Palavras: 260				

Tabela 15 - Análise da Coesão Verbal da HI *The Grouchy Ladybug*:

Tipo de verbo Tempo de verbo	Número de Ocorrências	Exemplo	Função	Densidade
Verbo de estado Pretérito Perfeito	1	It was night and...	Instaurar a situação inicial	0.00123
Verbo de ação Pretérito Perfeito	67	It too saw the aphids and ...	Instaurar uma seqüência descritiva, objetivando fazer ver as ações.	
Verbo de Ação Futuro do Presente	2	I’ll do that.	Sinalizar a ação posterior.	0.00246
Verbo de Ação Presente do Indicativo	19	Want to fight?	Instaurar uma seqüência dialogal.	0.02337
Verbo de Estado Presente do Indicativo	14	You are not big enough for me to fight.	Descrever estado permanente.	0.02460
Verbo de ação Imperativo	1	Go away!	Dar ordem.	0.00123
Verbo de ação Condicional	12	If you insist	Utilizar uma maneira implícita para colocar a responsabilidade de uma possível briga na joaninha emburrada.	0.01476
Modalizador (Can/ Must)	3	You must be hungry; We can share them.	Modalizar um enunciado de forma socialmente	0.00369

			adequada.	
Verbo de ação Pretérito mais que perfeito	1	The fireflies, who had been sleeping all day.	Descrever uma ação ocorrida no passado anterior ao da ação sendo descrita pelo narrador.	0.00123
Verbo de ação Pretérito Perfeito Voz Passiva (Were gone)	1	Soon all the aphids were gone.	Descrever a nova situação.	0.00123
Total de Verbos:	182			
Total de Palavras:	813			

Como demonstram os dados das tabelas acima, a alta densidade de verbos de ação no Pretérito Perfeito ratifica a organização do conteúdo temático cujas coordenadas são apresentadas como disjuntas das do mundo ordinário: “um outro tempo, um outro mundo” (Bronckart, 2003, p.152). Além disto, ressaltamos o fato de que tais verbos (de ação e no Pretérito Perfeito), em quase sua totalidade, aparecem no texto com o objetivo de instaurar a voz do narrador⁸¹, causando efeitos de sentido.

Na primeira coluna das tabelas 14 e 15, apresentamos o tempo em que o verbo está flexionado e também o tipo de verbo que aparece nas HIs. A necessidade de tal informação justifica-se pela contribuição dos verbos para a interação com algumas funções da coesão verbal (BRONCKART, 2003, p. 279): caso tenhamos um verbo de estado, este nos remete a situações estáveis pouco prováveis de mudança. Já os verbos de ação refletem situações dinâmicas que podem ser durativas (ou não) e resultativas⁸² (ou não).

Nos textos analisados, observamos uma maior densidade dos verbos de ação, o que reflete a intenção do agente produtor em causar um efeito de

⁸¹ A noção de vozes será discutida ainda nesta seção.

⁸² Durativo: implica certa duração; Resultativo: que implica resultado (BRONCKART, 2003, p. 279).

dinamicidade. Isto é, a história está sempre mudando, evoluindo e, além de reforçar a característica do mundo discursivo típico do discurso da ordem do Narrar, tais verbos parecem também cooperar na intenção de envolver o agente-receptor e convencê-lo da veracidade dos fatos ali apresentados.

Observemos os exemplos abaixo igualmente retirados de trechos da

HI *The Grouchy Ladybug*:

*“Good morning,” **said** the friendly ladybug.*

*“Go away!” **shouted** the grouchy ladybug.” I want those aphids”.*

*“We can share them,” **suggested** the friendly ladybug.*

*“No. They’re mine, all mine,” **screamed** the grouchy ladybug.*

“Or do you want to fight me for them?”

*“If you insist,” **answered** the friendly ladybug sweetly.*

*It **looked** the other bug straight in the eye.*

The grouchy ladybug stepped back.

It looked less sure of itself.

*“Oh, you’re not big enough for me to fight,” it **said**.*

“Then why don’t you pick on somebody bigger?”

*“I’ll do that!” **screeched** the grouchy ladybug.*

“I’ll show you!” It puffed itself up and flew off.

(...)

*At six o’clock it **met** a yellow jacket.*

*“Hey you” **said** the grouchy ladybug.*

Neste trecho, temos, como se pode observar, dez verbos no tempo Pretérito Perfeito (negrito), três locuções verbais (sublinhado) também no Pretérito Perfeito (*stepped back*, *puffed up*, *flew off*) e uma no Presente do Indicativo (*pick on*). Todos os verbos no Pretérito Perfeito instauram a voz do narrador e 1 verbo de estado no Pretérito Perfeito (*It looked*) assume a função de descrever o estado psicológico da personagem (*It looked less shure.../ Ela parecia estar menos segura de si...).*

Ex 1: *“Neigh! Neigh!” said the horse. “Want to go for a ride?”*

Aqui se pode observar o uso de onomatopéia pelo agente-produtor como um recurso para instaurar a voz dos personagens. Diferentemente da HI *The Grouchy Ladybug*, estes não são introduzidos com falas humanas. No recorte acima, o cavalo (*horse*) cumprimenta a aranha (*spider*) com o som característico dos eqüinos: o relinchar (que em língua inglesa, é “to neigh”). Em seguida, temos um verbo de ação no Pretérito Perfeito que retira o personagem de cena e, ao mesmo tempo, instaura a voz do narrador.

Como podemos observar nas duas HIs, o agente-produtor identifica a presença de um personagem por meio do recursos gráfico - aspas (“ ”). Assim, ocorre o distanciamento entre narrador e personagem, o que, em nossa concepção, fortalece a idéia de um mundo que, embora disjunto do mundo ordinário, assemelha-se ao real.

Apoiados nos gramáticos, Nicola e Infante (1999), analisamos o aspecto dos verbos e identificamos em nosso *corpus* de análise verbos com função de designar a duração do processo que indicam. No exemplo acima, temos:

Ex.2: The spider didn't answer. She was very busy spinning her web.

Ex.3: “She was very busy spinning her web”. spinning her web = ação prolongada (aspecto durativo).

Além disto, os gramáticos consideram que, neste caso, o gerúndio assume uma forma nominal que desempenha papel de adjetivo.⁸³ Em casos como este, optamos por não considera-los como verbo no cálculo da coesão verbal do gênero.

Observamos que as sentenças são compostas respectivamente por um verbo de ação no Pretérito Perfeito (*The Spider didn't answer*), mas também

⁸³ Ex. The man talking to his friend has a beard. Conforme Phillips, Deborah. Longman Preparation Course for the TOEFL.1992

dinâmicos e resultativos. Isto é, implicam um resultado - o silêncio do animal, justificado logo na sentença seguinte: ela estava muito ocupada construindo sua teia (*She was very busy spinning her web*), resultado expresso textualmente por meio de um verbo de estado no tempo verbal Pretérito Perfeito (*was*).

Retomando a proposta bronckartiana de análise textual, entendemos que a repetição destas sentenças ocorre estrategicamente pelo agente-produtor a fim de instaurar a complicação seguinte.

Ex.4: "It was night and some fireflies danced around the moon".

Na HI 2, observamos:

As sentenças instauradoras da situação inicial são compostas pelos verbos *was* e *danced*, verbos de estado e ação respectivamente no tempo verbal Pretérito Perfeito, projetando a história para um outro tempo e lugar, um discurso disjunto, características próprias dos textos do eixo do Narrar. O verbo de estado *was* mostra uma situação inicial não em movimento e o verbo de ação *danced* projeta o dinamismo daquele momento, ainda que em um tempo verbal Pretérito Perfeito, utilizado para descrever uma situação já ocorrida, terminada.

Vejamos outro exemplo:

Ex.5: "Good morning," said the friendly ladybug. "Go away!" shouted the grouchy ladybug. "I want those aphids".

É possível verificar que os personagens são instaurados por meio de verbos no tempo presente (*Go away*) entre aspas, sem o recurso do travessão, o que projeta a idéia de uma interação que ocorre **no aqui e no agora** e instaura uma outra voz que não é a do narrador. Da mesma forma como ocorreu na História 1, a voz do narrador é imediatamente introduzida por meio de um verbo no passado, o que faz o texto adquirir um certo "movimento".

Outro caso é o de valor de posteridade que o texto adquire, quando o agente-produtor decide utilizar um tempo verbal no futuro (*'ll do, 'll show*):

*Ex.6: "I'll do that!" screeched the grouchy ladybug.
"I'll show you!" It puffed itself up and flew off.*

Aqui, um dos personagens manifesta a tomada de uma decisão que será efetivada no futuro. A nosso ver, isto causa no agente-receptor a expectativa do próximo acontecimento, contribui não somente para mantê-lo envolvido aos fatos, como também reforçar a maleabilidade textual. Importante ressaltar que o verbo está conjugado no futuro, porém com o auxiliar *will* em sua forma contraída, o que na língua inglesa caracteriza uma fala coloquial e não formal.

Tal opção não pode ser considerada como não proposital; ao contrário, por concordarmos com a teoria bakhtiniana, não podemos deixar de entender tal opção como propositalmente feita: a intenção do agente-produtor em caracterizar um diálogo informal e reproduzir uma situação tipicamente ocorrida entre seres humanos reflete a intenção de se instaurar um fato real.

Temos, na segunda HI, apenas um verbo de estado (*was*) no Pretérito Perfeito que funciona como instaurador de uma determinada situação - o cenário, o pano de fundo.

Apesar de todas as considerações sobre os verbos que aparecem semiotizados no contexto das HIs analisadas, em relação aos sintagmas nominais, estes são de baixa densidade, conforme demonstram as tabelas 14 e 15. Entretanto, asseguram ao contexto aspectos importantes para a sua construção por parte de seus receptores, principalmente nas sentenças de seqüências descritivas, pois, por estarem estas articuladas às seqüências narrativas, situam os elementos que "estão em jogo nessa mesma narração" (BRONCKART, 2003, p. 285)

6.2.1.4 Os Mecanismos Enunciativos

. O gerenciamento das vozes

Conforme apresentamos nos pressupostos teóricos referentes à teoria de análise de gêneros, olharemos para as HIs buscando identificar quais as entidades que assumem (ou as quais são atribuídas), a responsabilidade do que é enunciado.

Nas duas HIs analisadas, identificamos:

1) A voz do narrador: marcada textualmente nas seqüências descritivas, geralmente instauradas por verbos no Pretérito Perfeito, conforme já anunciamos.

Na HI 1, tem-se alguns exemplos:

Early one morning the wind blew a spider across the field.

A thin, silky thread trailed from her body.

The spider landed on a fence post near a farm yard...and began to spin a web with her silky thread.

“Neigh! Neigh!” said the horse. “Want to go for a ride?”

The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

Na HI 2 destacamos:

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

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

It too saw the aphids and wanted them for breakfast.

“Good morning,” said the friendly ladybug.

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

“We can share them,” suggested the friendly ladybug.

É a instância geral de enunciação que assume a responsabilidade do dizer nas duas HIs analisadas.

2) A voz dos personagens: marcada de forma especial, pois, sendo uma história com animais, as vozes são precedentes de “entidades humanizadas”

(BRONCKART, 2003, p.327) que, da forma como são dispostas, causam no receptor das HIs uma sensação de que os personagens possuem os mesmos sentimentos e comportamentos dos seres humanos. Acreditamos ser o fator fundamental para compor o valor atribuído pelas crianças às histórias infantis.

3) As vozes sociais: contribuem grandemente para que as HIs possam atingir um de seus principais objetivos: entrar no mundo da criança, prender sua atenção, despertar sua curiosidade, estimular-lhe a imaginação, tornar claras suas emoções, além de outros aspectos considerados, no primeiro capítulo desse trabalho.

Acreditamos que, por meio das vozes sociais enunciadas (dos personagens), que os alunos encontram significado naquilo que estão ouvindo em inglês. Assim, percebe-se que o gênero HI é extremamente polifônico, várias vozes se fazem presentes compondo um contexto maior que agrada muito às crianças.

Na HI *The Very Busy Spider*, notamos a voz social da importância do trabalho, a caracterização da aranha como animal que, ainda que pequeno, seja capaz de construir um trabalho artesanal - as teias, similares às rendas. Vemos a voz do trabalhador dedicado, que não tem tempo a perder. Por outro lado, a voz que ensina a importância do equilíbrio em nossas atitudes, pois, como já apontamos em outro momento, ela trabalhou tanto que adormeceu e não pôde ouvir o elogio, o reconhecimento de seu trabalho árduo.

De igual forma, percebe-se também a voz social da polidez, manifestada por meio da coruja que elogia o trabalho da aranha ocupada. Temos ainda a voz social das amigas, que convida a aranha para fazer aquilo de que os animais mais gostam: o porco rolar na lama, o pato nadar e assim por diante.

Analisando a HI *The Very Grouchy Ladybug*, tem-se presente de maneira muito forte a voz social da polidez, das boas maneiras. Fato identificado inclusive pelos alunos, observado nas transcrições das aulas: não vale a pena brigar, deve-se dividir, ser companheiro e generoso.

A joaninha chamava todos para a briga, porém os outros animais deixavam claro que somente iriam brigar pela insistência dela, marcando a voz social que transfere a responsabilidade de um possível acontecimento para o outro. Por outro lado, a voz doce da joaninha educada que oferece dividir o alimento. E, além disso, identificamos a voz das ciências biológicas no ato de as joaninhas comerem os pulgões que estão nas folhas e, de igual forma, as folhas que agradecem às joaninhas, ou seja, apresenta-se o processo da cadeia alimentar.

Todas estas vozes fazem o gênero HI se tornar um gênero rico que pode ser explorado de várias formas, proporcionando a construção da criança enquanto um sujeito sócio-histórico constituído por valores, representações, necessidade emocionais, também apreendidas pelos alunos, e que transformam seu modo de pensar e agir. Em determinado momento, essa constituição será expressa por ele, transformado o outro e o ambiente em que vive. Daí o conceito de ser a HI um instrumento de ensino/ aprendizagem de inglês.

. A expressão das modalizações

Em *The Grouchy Ladybug*, identificamos alguns exemplos de modalizações:

1) Modalização Apreciativa:

Ex. 1: “Or do you want to fight me for them?”
“If you insist,” answered the friendly ladybug sweetly.

No exemplo acima, temos a modalização apreciativa. Diante do mau-humor da joaninha emburrada, a outra responde de forma doce (*sweetly*). Ou

seja, a avaliação da personagem daquele mundo criado: ela não responde simplesmente, mas responde docemente.

2) Modalização Deôntica:

Ex. 2: “Ah, here you are again,” said the friendly ladybug. “You must be hungry. There are still some aphids left. You can have them for dinner.”

Neste exemplo, temos a “você deve estar faminta” (*you must be hungry*), uma possibilidade, uma suposição; afinal, ela passou o dia todo sem comer, procurando briga.

Ex. 3: “We can share them,” suggested the friendly ladybug.

O modalizador *can* marca a regra do mundo social, da boa educação, do compartilhar, do ser educado e oferecer o alimento. O que, no contexto da história, torna-se chocante, pois a atitude da outra personagem, a joaninha emburrada, foi totalmente oposta.

3) Modalização pragmática

Ex. 4: “Do you want to fight?”

Aqui, temos o “auxiliar de modo que, em sentido estrito, reagrupa quatro formas querer, dever, ser necessário e poder, aos quais deve-se acrescentar um conjunto de verbos que, por seu valor semântico, podem ‘funcionar como’ auxiliar de modo: crer, pensar, gostar como forma do querer [...]” (Bronckart, 2003, p. 333). O querer brigar contribui para a explicitação da responsabilidade da personagem em relação às suas intenções, ainda que, neste caso, quem queria brigar era a joaninha emburrada, que transfere a tomada de decisão pela briga ou não para os animais encontrados pelo caminho.

Ex.5: “If you insist”

Este exemplo constitui a frase central da seqüência narrativa, pois esta é repetida várias vezes ao longo da história, marcando a fase de complicação daquele tipo de seqüência. É uma frase que, por ter um papel desencadeador da complicação seguinte e por ser constantemente repetida, revelou-se importante para que os alunos se situassem no desenrolar do tema da HI. *If you insist* aparece repetidas vezes na HI 2 e, neste contexto, transfere a responsabilidade de uma possível briga para o outro.

Ao sermos conduzidos em nossas análises pela teoria aqui subjacente, entendemos que a não ocorrência de modalizações lógicas justifica-se pelo fato de estarmos analisando textos típicos do mundo ficcional, disjunto do mundo real. Mundo este que não encontra marcas do mundo objetivo.

6.2.1.5 As Escolhas Lexicais

Trataremos, nesta seção, da opção lexical nas HIs analisadas e o seu papel na construção do gênero. Conforme já apontamos ao longo da apresentação dos resultados das análises textuais, as escolhas lexicais são fundamentais na composição deste gênero. Tanto é que estas foram mencionadas várias vezes nos momentos em que tratávamos de outras características da composição das HI, o que nos leva a concluir: o léxico está tão presente neste gênero textual que acaba por permear e influenciar outros níveis de análise.

Alguns se revelaram importantes ao longo da realização de nossa pesquisa. Por isto, ao considerá-los na apresentação de nossos resultados de análise, traremos alguns exemplos para que possamos apontá-los de forma contextualizada. A repetição dos mesmos enunciados ao longo das histórias foi uma

das características que mais nos chamaram a atenção durante as análises e a contação das histórias.

Conforme abordamos na análise do Plano Textual Global, especificamente em relação aos procedimentos supratextuais presentes nas HIs, apontamos para o uso de onomatopéias e formatação gráfica que produzem efeito sonoro. Verificamos que a opção por determinados itens lexicais contribui para a composição das HIs quanto à produção de sentido.

Considerando o que os autores afirmam sobre a importância e o papel da HIs na vida das crianças, algumas das características mencionadas são o valor de verdade que carregam. As crianças se envolvem nos temas fantasiosos, pois necessitam disto para a sua formação sócio-histórica, conforme apresentamos no Capítulo 1 de nossa pesquisa. Isto posto, ao se deparar com onomatopéias, a história ganha mais “vida”, pois sons surgem de um texto escrito, em princípio, algo improvável.

Iniciaremos com os resultados obtidos da análise textual da HI *The Very Busy Spider*.

Ex. 1: “Neigh! Neigh!” said the horse. “Want to go for a ride?”

Consideramos, neste exemplo, duas características importantes concernentes às escolhas lexicais. A voz do personagem é instaurada por meio de uma onomatopéia que busca reproduzir o som do relinchar do cavalo, causando não apenas um impacto no leitor/ouvinte, como também serve de apoio para que ele reconheça o personagem que está entrando em cena. Este mesmo fato pudemos observar por meio das análises das transcrições das aulas. O recorte abaixo nos permite tal dimensão:

Recorte 50

96. T. Baa! Baa! ((imitando o som de uma ovelha...)).

97. S7. Teacher ... a sheep...

98. T. Yes... Isa... very good!
(Aula 1 diagnóstica – Data14/10/03)

Além disto, o verbo usado para instaurar a voz do narrador, por meio do tipo de seqüência descritiva, é o **dizer**. Entretanto, cavalos não falam, o que mostra a intenção do autor de humanizar os animais e causar a sensação no público infantil de que aquela cena era real. Apesar de utilizar as onomatopéias como um recurso para instaurar, nas seqüências dialogais, a voz de todos os animais que se encontram com a aranha, os verbos presentes em algumas seqüências descritivas mudam:

Ex. 2: “Baa!Baa!” bleated the sheep. “Want to run in the meadow?”

Ex. 3: “Oink !Oink!” grunted the pig. “Want to roll in the mud?”

Ex. 4: “Woof!Woof!” barked the dog. “Want to chase a cat?”

Assim, a ovelha (*sheep*) não falou, ela baliu (*bleated*). O porco (*pig*) não falou, mas grunhiu (*grunted*). O cachorro (*dog*) latiu (*barked*), não falou.

Nesta perspectiva, encontro da aranha com o último animal também revela algo importante sobre o papel do léxico na composição deste gênero, conforme identificamos:

Ex. 5: “Who? Who?” asked the owl. “Who built this beautiful web?” The spider didn’t answer. She had fallen asleep.

Aqui temos o uso do recurso gráfico presente de forma interessante: o som emitido pela coruja (*owl*) se parece graficamente com o pronome *Who* (Quem) utilizado em LI para perguntar (no caso de frases interrogativas) para se referir a uma pessoas⁸⁴. Ou seja, o som característico de uma coruja é conectado graficamente por este pronome acrescido de uma letra “o” extra. Ainda no mesmo

⁸⁴ Conforme apresentamos na análise dos mecanismos de coesão nominal, o pronome *who* é também usado para retomar um sintagma nominal dentro do texto.

exemplo, temos o verbo *perguntou* (*asked*), instaurando a voz do narrador na seqüência descritiva. Este é o único animal que *perguntou* algo para a aranha.

Analisando o contexto desta HI, todos os animais se referiram a ela convidando-a para fazer algo. Porém, de acordo com as escolhas lexicais semiotizadas, não o fizeram “convidando”, já que o verbo em LI para isto é “invite”. Eles emitiram sons que lhe são característicos.

Partindo da regra social subjacente a determinadas culturas, quando se deseja uma resposta por parte de outra pessoa, o que fazemos é perguntar algo a ela. Aqui o léxico eleito revela que a coruja esperava uma resposta, por isto perguntou quem havia construído aquela teia tão bonita (*Who built this beautiful web?*).

Entretanto, a aranha não respondeu porque havia estado tão ocupada (*busy*) que adormecera ao final do dia. Dia que tinha sido muito atarefado (*busy*).

Observamos aí o uso do adjetivo *busy* em dois contextos diferentes e, assim, trazendo um último exemplo de escolha lexical nesta HI, queremos salientar a importância deste adjetivo na composição da HI. Este foi o adjetivo usado para qualificar a aranha ao longo de toda a história, começando pelo título. Entretanto, identificamos a intenção do autor em produzir um efeito de exagero quando utiliza o quantitativo *very* (muito) junto ao adjetivo *busy*: ela não era apenas ocupada (*busy*) ela era muito (*very*) ocupada.

Sem que tenhamos esgotado na apresentação dos resultados deste nível de análise⁸⁵, passemos para a outra HI *The Grouchy Ladybug*. Iniciaremos com as informações de ordem léxico-semântica presentes nesta HI, a partir daquelas que

⁸⁵ Por razões de tempo para o desenvolvimento de pesquisas em nível de Mestrado, não pretendemos esgotar todos os resultados alcançados em nossas análises.

descrevem o modo como cada animal respondeu à provocação da joaninha para uma briga.

Ex.6: At six o'clock it met a yellow jacket. "Hey you" said the grouchy ladybug. "Want to fight?" "If you insist," said the yellow jacket, showing its stinger. "Oh, you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off.

Posto que já nos referimos ao efeito causado pelos verbos utilizados para descrever a reação dos animais, decidimos um outro tipo de léxico utilizado: as partes dos animais que caracterizam suas reações físicas. No exemplo anterior, o zangão responde mostrando seu ferrão. Ou seja, a parte do animal é referenciada de maneira explícita, descrevendo a sua parte do corpo que o caracteriza. Da mesma forma, todos os animais: stag beetle (besouro) – jaws (mandíbulas); praying mantis (louva-a-deus) - long front legs (longas pernas da frente); sparrow (pardal) - sharp beak (bico afiado); lobster (lagosta) – claws (garras), e assim por diante. Com isto, podemos observar também o uso dos adjetivos e advérbios presente ao longo de toda a história. Os animais, suas atitudes e partes de seus corpos são todos descritos, permitindo que a imaginação da criança flua conforme estes são descritos.

A seguir, trazemos dois outros exemplos de como o recurso gráfico foi utilizado nesta HI, buscando produzir um efeito sonoro:

*Ex.7: At twelve noon it spotted a boa constrictor. "Hey you", said the grouchy ladybug. "Want to fight?" "If **you insis-s-s-t**," said the snake, "right after lunch.". "Oh, you're not big enough" said the grouchy ladybug and flew off.*

A cobra (boa-constrictor) respondeu da mesma forma que os outros animais, entretanto, sua característica principal, ao contrário dos outros animais, não foi descrita pelo autor, mas foi graficamente marcada pelo prolongamento da letra "s", buscando causar o mesmo efeito sonoro do barulho feito por este tipo de animal rastejante.

Ex8: “At a quarter to six the grouchy ladybug said to the whale’s tail,” Hey you, want to fight?” And the whale’s tail gave the grouchy ladybug such a SLAP... that it flew across the sea and across the land”.

Para descrever a atitude do rabo da baleia para com a joaninha, temos o verbo slap (que em LI significa dar um tapa em alguém de forma rápida com a palma da mão⁸⁶), representado graficamente em caixa alta, causando um efeito de exagero. Ou seja, ela havia incomodado tanto que levava um tapa muito forte. Tapa que a fez voar atravessando todo o oceano e a terra firme (“...*that it flew across the sea and across the land*”), levou-a de volta exatamente para o lugar onde ela havia iniciado sua jornada de busca por uma briga (*At six o’clock the grouchy ladybug arrived right back wher it had started from*), deixando-a *wet, tired, and hungry* (molhada, cansada e faminta) e não mais emburrada (*grouchy*) como estava no início da história.

Assim, pode-se notar o efeito do tapa que recebeu da baleia: este levou de volta para o mesmo lugar, transformou sua aparência física, fez com que tivesse uma atitude mais humilde e, afinal, ela se encontrou com a joaninha amigável (*friendly ladybug*) que novamente lhe ofereceu alimento. No início, as duas únicas personagens da história que pertenciam à mesma espécie tinham atitudes totalmente opostas: uma era briguenta, emburrada, mal-humorada. A outra, amável, educada e simpática. As falas das duas foram marcadas ao longo da história de formas separadas e com verbos de ação que descrevem atitudes extremamente opostas:

Ex9: “Good morning,” **said** the friendly ladybug. “Go away!” **shouted** the grouchy ladybug.” I want those aphids”. “We can share them,” **suggested** the friendly ladybug. “No. They’re mine, all mine,” **screamed** the grouchy ladybug. “Or do you want to fight me for them?”

⁸⁶ Segundo Longman Dictionary of Contemporary English.

Enquanto uma falou (*said*), a outra respondeu com um grito (*shouted*). Se a joaninha amigável sugeriu dividir o alimento (*suggested*), a emburrada berrou (*screamed*) para dizer que os pulgões (*aphids*) (o alimento) eram todos dela. Portanto, o léxico escolhido, no caso os verbos, deixam claras as formas de comportamento dos dois animais. Contudo, no exemplo seguinte, a escolha da seleção lexical possui um papel fundamental na composição da fase final da seqüência narrativa, a fase de resolução do processo de intriga:

*Ex. 10: "Thank you," said the leaf. "You are welcome", answered **both** ladybugs, and they went to sleep.*

O verbo utilizado foi respondeu (*answered*), ou seja, uma atitude educada diante do agradecimento da folha (*leaf*) e o determinante *both* (ambos (as)) revela que as duas responderam juntas, tanto que a seqüência dialogal é marcada uma só vez, ou seja, a joaninha emburrada tinha mudado e agora sua voz se mistura, se funde à voz do outro inseto, o que nos permite concluir que as duas passam a ter as mesmas atitudes, o mesmo caráter e, por a joaninha emburrada ter mudado de comportamento e assumido o mesmo tipo de comportamento da outra, parece-nos que a intenção é mostrar que o comportamento típico de tal espécie é ser dócil e não agressivo.

Dando prosseguimento à apresentação dos resultados de nossas análises, incluiremos alguns recortes e alguns dados sobre o planejamento das aulas nas quais foram utilizadas as HIs, para que possamos, de posse destes dados, responder `a nossa segunda pergunta de pesquisa.

6.2.2 O Confronto Entre as Aulas e as Características do Gênero

O nosso segundo questionamento ao desenvolvermos esta pesquisa era verificar se a prática realizada considerou as características do gênero textual HI. Conforme discutido no segundo capítulo dos fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, tem sua origem nas situações de comunicação e, por desenvolver-se em zonas de cooperação sociais determinadas, atribui principalmente às práticas sociais, um papel determinante no esclarecimento quanto à forma como funcionam.

De igual forma, são tomadas como produtos sócio-históricos que implicam três capacidades como instrumentos para o desenvolvimento dos três tipos de capacidades de linguagem: as de **ação**, as **discursivas**, as **lingüístico-discursivas**.

Fazendo uma breve retomada, as capacidades de ação envolvem a mobilização das representações do produtor sobre o contexto de produção, mobiliza as suas aptidões para produzir um determinado gênero adaptando-se às características do contexto de produção e do requerente. As capacidades discursivas envolvem as operações de organização textual do texto a ser produzido, ou seja, mobilizam modelos discursivos e, as capacidades lingüístico-discursivas incluem as operações de textualização (mecanismos de conexão, coesão verbal e nominal) e as enunciativas (o uso de modalizadores, por exemplo).

Sendo assim, para que pudéssemos verificar se as características do gênero HI foram consideradas na prática realizada, nos servimos do método de análise de textos proposto por Bronckart (2003) para analisarmos duas histórias infantis em inglês utilizadas em um conjunto de sete aulas, a fim de conhecermos as características fundamentais de tal gênero textual.

Isto posto, confrontamos os resultados da análise com os planos e a descrição das aulas realizadas tendo como “lente” para olharmos este cruzamento de dados, as características das Capacidades de Linguagem. A tabela 16, mostra como as HIs foram exploradas:

Tabela 16: A divisão da HI

Aula 1	Aula diagnóstica – contação da HI <i>The Very Busy Spider</i>
Aula 2	Momento 1: Contação da HI <i>The Grouchy Ladybug</i> - Exploração da capa – concentrando-se na expressão facial do animal nela ilustrado, no caso a joaninha emburrada. Expansão do tema por meio de desenhos relacionados a humor. Momento 2: Contação da HI até a primeira complicação: o momento em que a joaninha parte em busca de alguém maior do que ela para brigar.
Aula 3	Realização de atividade escrita.
Aula 4	Contação da HI até o encontro da joaninha com os animais antes de chegar até o último animal.
Aula 5	Contação da HI a partir do encontro da joaninha com o último animal, a baleia, que daria início ao desfecho da história.
Aula 6	Atividade oral relacionada à exploração das reações manifestadas por cada animal e o léxico a elas relacionado.
Aula 7	Atividade oral também relacionada ao léxico para se expressar a reação de cada animal e uma atividade escrita em torno do mesmo tema.
Aula 8	Grupo Focal

Observando o planejamento da aula diagnóstica (Aula 1/ Seção 3.6.1), a história contada foi *The Very Busy Spider* e os dados revelam que, conforme apontado no planejamento, o objetivo era o de perceber e registrar não apenas o envolvimento, motivação e interesse dos alunos ao ouvirem uma história totalmente desconhecida por eles, mas também verificar seus conhecimentos prévios sobre este determinado texto (histórias infantis). Ou seja, perceber se as características básicas presentes em uma história para criança podiam ser reconhecidas pelos alunos: o autor, a presença do título, os personagens, etc.

Segundo o modelo de análise de texto bronckartiano, deve-se explorar o contexto de produção: onde, em que momento e por quem tal texto fora produzido? A quem se destina o texto? Para quem ele fora escrito? Qual o objetivo

ao se produzir uma História Infantil? O que caracteriza, dentro da proposta de transposição didática de gêneros, as **capacidades de ação**.

Confrontando o objetivo da aula com tal modelo de análise de texto, entendemos que, se o planejamento da atividade tivesse considerado as características do gênero textual HI, deveria ter sido explorado em primeiro lugar as representações dos alunos sobre tal gênero, o lugar e contexto de produção, as representações dos alunos sobre o agente produtor e o objetivo da interação.

Contra-pondo o objetivo da aula 1 com a transcrição da gravação da mesma aula, é possível verificar que não houve uma preocupação com tais questões.

Deste modo, na aula 1 a capa foi explorada sem a preocupação de se considerar o contexto de produção da HI, quem seriam seus possíveis leitores, local e data de produção:

Recorte 51:

12. T-. Yes... O.K. and ... look at this book... what animal is this one...?
 - 13.S2-. An insect...
 - 14.T-. An insect? Yes ... this is an insect...What's the name of this insect...?
 - 15.As-. Spider ...
 - 16.S1-. Spiderman...!
 17. T- Yes, good like Spiderman... and... what colour is this spider?
 18. Ss - Red, green, blue, orange...yellow...
 19. T - It has got many colours... look at the name of this story... what's the name of the story...?
 - 20.As- The Very Busy Spider...
 - 21.T- What kind of spider is she... look at her...
 - 22.S2 -. Muitas aranhas... muitas aranhas...
 23. T- Look... does it say the very ... sad ((fazendo cara de triste)) spider?
 - 24.S6 -. Yes...
 25. T-Sad... ((fazendo careta de triste))? Look at her face ...
 26. S4, S1, S3 -. ... no ... busy...
 27. T - ... does it say ... the very happy ((pergunta sorrindo)) spider...?
 28. T - Does it say the very... hungry ((passando a mão na barriga)) spider??
 29. S7- ... Alegre...
 30. S3 - ... busy teacher!
 - 31.T- O.K. ... when you make a phone call to your friend and the telephone does like this... bip... bip...
 32. S3, S4, S6 -. Ocupado....
 33. T -.Yes... busy...very, very busy...
 34. S3 - Uma aranha muito ocupada!
 35. T - Hum... hum...
- (Aula Diagnóstica -Data 14/10/03 -)

Recorte 52:

37. T- So let's see what happens in this story... what's the name of the author?
 38. S6- Eric Carle!
 39. T- Yes, that's right... and ... Is he Brazilian? What do you think? Is he Brazilian?
 40. As- No...
 41. T -Do you think Eric Carle is Japanese?
 42. As - No...
 43. T- Where is he from??
 44. As American
 45. T -... yes...
 46. S6- USA ...
 47. T- Yes... good! He is from America... The United States of...
 48. As-... América!
 49. As -... ((comentários inteligíveis))...
 50. T - Sorry?
 51. As ((repete o comentário))
 52. T- Yes, that's true! Now.. let's pay attention "Early" I ... can you look at me, please?
 53. S7 -Teacher ... ela tá fazendo a teia!
 54. T- Yes...she's spinning a web!
 55. As - What's a web?
 56. T -... this is a web... ((apontando para o desenho da teia no livro)).
 57. T- "Early one morning the wind ((assoprando como se fosse o vento)) blew a spider across the field. A thin, silky thread trailed from her body. The spider landed on a fence post near a farm yard..." ((apontando para o desenho no livro))... this is a fence post! Begun to spin a....???? Web!
 (Aula Diagnóstica - Data 14/10/03)

Nos recortes acima, notamos que a pergunta sobre o autor ficou em um nível superficial apenas questionando sua nacionalidade, informação que, de acordo com o método bronckartiano de análise, este seria o momento para se explorar outros aspectos relacionados ao contexto de produção.

Entendemos que a aula 1, poderia ter explorado mais o contexto de produção da HI *The Very Busy Spider* a fim de que a professora pudesse levantar todos os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir destes elaborar os planos das aulas seguintes.

Analisando a transcrição da última atividade, Grupo Focal, constatamos que, somente nesta ocasião, a professora questionou os alunos sobre alguns aspectos relacionados ao Contexto de Produção. No entanto, isto poderia ter ocorrido no início e, novamente, de forma mais profunda.

Recorte 53:

207. T- Ah... big ... and insects... O que mais? Dá uma olhadinha no autor...
 208. As – É o mesmo...

209. T - Por que vocês acham que este autor usa animais para escrever as histórias dele?
(...)
239. T – Este autor... eu vou contar para vocês bem rapidinho ...porque é bastante coisa... Este autor, a “teacher” foi pesquisar, e eu descobri que ele escreve histórias de animais...
240. S8-... Ele era veterinário!
241. T – Não... Porque quando ele era pequeno, o pai dele levava ele para passear onde eles moravam nos Estados Unidos e o pai dele saía para passear com ele nas florestas e eles iam observando os animais e aquilo ficou tão marcado para ele , que depois que ele cresceu e se tornou um adulto, ele começou a escrever histórias...
242. As- ... sobre animais!
- 243.T – Vocês acham que os autores dos livros, tanto faz “in English or in Portuguese” escrevem histórias que significam algo para eles...
244. As – Ah ... eu acho que sim ... ()
245. S7- Tem a ver...ele achou assim, que se fosse para fazer uma história, misturando com a fantasia, achou que ia ficar bem legal...
246. S8 – “Teacher” ()
- 247.T – Ah , a gente pode fazer uma pesquisa sobre ele...
248. S8 – Se ele gosta tanto de animal...
- (Grupo Focal-Data 14/10/03)

Ainda considerando a atitude da professora em relação ao contexto de produção da HI, verificamos que houve apenas um leve comentário sobre o autor e seus prováveis interesses ao escrever histórias com animais.

Conclui-se assim que as operações envolvidas pelas Capacidades de Ação foram apontadas nos planejamentos, mas não foram exploradas adequadamente.

Considerando que o planejamento das aulas seguintes foi feito a partir da contação da HI *The Grouchy Ladybug* em várias aulas (Tabela 16), analisamos se o critério para esta divisão estava relacionado a alguma característica própria do gênero em questão.

Conforme explicitado no capítulo de Fundamentação Teórica (Capítulo 2) e identificado nos resultados da análise do gênero textual HI aqui apresentados, uma HI possui características próprias tais como a divisão das fases da seqüência narrativa que as constituem: uma situação inicial, uma ou várias complicações e a situação final.

De acordo com a tabela 16, o critério adotado para a divisão da contação da HI e realização das atividades obedeceu as fases da seqüência

narrativa, mas ao confrontarmos estes dados com a descrição das aulas, percebemos que as fases da seqüência predominante no gênero HI não foi explorado adequadamente pela professora. Servindo apenas de ponto de referência para a contação da HI.

De igual forma a aula 2 foi desenvolvida em torno de várias fases de intrigas e resoluções e, na aula 3, foi abordado o desfecho da HI. Portanto estas características poderiam ter sido exploradas de forma sistematizada, formalizando o ensino deste nível de organização textual.

Na terceira aula, a discussão da HI permaneceu no nível lexical, sem que outros aspectos fossem valorizados. Apenas a concepção de tamanho da baleia e a influência desta no intervalo dos encontros da joaninha com as partes daquele animal foram comentadas pela professora.

Recorte 54:

216.T- É porque ela passou o dia inteiro querendo brigar. Quando foi seis horas da tarde ela voltou exatamente para o lugar que ela tinha ?

217.S2 e S3- Começado...

218.T- Só que aí, quando a friendly ladybug ofereceu os aphids que haviam sobrado, para ela comer de jantar, olha só o estado que ela tava, ela não era mais grouchy, she was wet... Porque será que ela estava wet?

219.As - Porque ela tinha lutado com a baleia!

220.T- She was tired! ((com respiração ofegante, imitando alguém cansado)).

221.S3- Cansada.

222.S8- Cansada.

223.T- And she was?

224.S8 – HUNGRY! ((Passando a mão na barriga))

225.T- And than she said, you can have the aphids for diner. E a grouchy ladybug, ao invés de falar No!, what did she say? Thank you! "Soon all the aphids...".

(Aula 5 -18/11/03)

O recorte mostra que a professora abordou um aspecto que diferenciava a maneira como a joaninha estava no início da história e agora: antes ela era emburrada, agora ela era descrita como molhada, cansada e faminta. Os alunos mencionaram tais características e a professora entendeu tal atitude como

sendo uma demonstração de que eles haviam compreendido a mudança de estado da joaninha, no entanto não explorou tais conceitos em maior profundidade.

Tal questão havia sido sinalizada por S7 ao utilizar o verbo de estado ser no Pretérito Perfeito, demonstrando ter reconhecido uma mudança de comportamento por parte do animal, o que caracteriza o final das fases da seqüência narrativa.

Recorte 55:

- 43. Ss- Grouchy
 - 44. S7. Ela ERA grouchy
 - 45. T- Yes, she WAS grouchy
- (Aula 6 -21/11/03)

Outra mudança de comportamento da personagem levemente referenciado pela professora foi o de que, no início da história, a joaninha emburrada respondia “Não!” às ofertas da outra em compartilhar o alimento. Já no final da história, o animal mal-educado muda seu comportamento e, diante da oferta feita pela outra joaninha, responde “Thank you”, demonstrando que aceitava compartilhar o que havia sobrado dos pulgões. Consideramos que este seria um momento oportuno para se trabalhar, de forma prática, as características de uma narrativa, segundo os critérios de análise textual apresentados em Bronckart (2003), isto é, explorar a **capacidade discursiva** dos alunos. Capacidades estas que revelaram reconhecer em vários momentos, conforme mostramos no recorte que se segue:

Recorte 56:

- 146.T – Vocês imaginavam que a história ia ser assim? A “ladybug” aprendendo uma lição?
 - 147.As – Não...
 - 148.S1 – Eu pensei... que ...
 - 149.S7 – Eu sim!Eu pensei assim... Por exemplo, se a história começa com ela tão egoísta assim, com certeza no final ela vai acabar pensando, né que ela tá errada...
 - 150.T- Ahã ... (afirma com a cabeça) E vocês acham que foi isto mesmo que aconteceu?
 - 151.S1 – Eu pensava que no final da história ela ficava educada.
 - 152.T-O que você falou l.?
 - 153.S7 – A maioria das vezes os livros são assim, né? Começa... Se a pessoa é ruim, depois no final ela acaba... Entendendo que ela tava (incompreensível)
 - 154.T-Vocês concordam? Todos os livros acontecem assim?
 - 155.As – Ah... a maioria...
- (Grupo Focal - Data 14/10/03)

Este recorte, extraído da transcrição da gravação do Grupo Focal, ratifica que os alunos reconhecem em tal gênero textual esta característica. Eles sabem que, em uma HI, a situação inicial não corresponde à final, ou seja, existe uma transformação. Assim, os alunos deixam claro que reconhecem as principais características do gênero HI, o que sinaliza que pode ser considerado um objeto de ensino para estes alunos. No entanto, este conhecimento prévio só foi percebido na última fase da coleta de dados da pesquisa e, por isto, não pôde ser trabalhado adequadamente dentro do que foi proposto pela teoria que fundamenta nossos trabalhos.

Assim, concluímos que as capacidades discursivas, que envolveriam a organização textual de uma HI, não foram exploradas nas aulas.

Tendo em mente que as **capacidades lingüístico-discursivas** envolvem operações de textualização (coesão textual, por exemplo), enunciativas (o uso de modalizadores, por exemplo) e escolhas lexicais verificamos se estas foram objetos de ensino durante as aulas de inglês.

Com relação aos mecanismos de textualização, a análise do gênero revelou que a função do mecanismo de coesão nominal mais recorrente é o de retomada dos sintagmas nominais por pronomes, evitando sua repetição desnecessária. Tanto o planejamento das aulas quanto as transcrições das aulas revelaram que tais mecanismos, ainda que importantes na constituição das HIs, não foram objeto de ensino.

Os alunos demonstraram certo nível de conhecimento prévio em relação aos pronomes pessoais, objetos e adjetivos em LI, ao questionarem ou

comentarem algo sobre as histórias durante as aulas. Portanto, o ensino sistematizado desses itens poderia ter sido contemplado nas aulas de inglês.

Conforme apresentamos anteriormente, ainda que com densidade menor, os mecanismos de coesão verbal tiveram função importante na constituição do gênero, principalmente quanto aos processos dinâmicos, marcados pela maior parte, por verbos que falam de uma ação passada anterior a outra ação também passada, revelando tipo de estado, atividade ou realização. Portanto, elementos importantes na constituição do conteúdo temático.

De acordo com uma das atividades realizadas (capítulo 3, item 3.6.6), este constituinte do gênero HI foi explorado, dentro de uma proposta lúdica. Os alunos recebiam tiras de papéis contendo frases tiradas da HI *The Grouchy Ladybug*, que descreviam a reação dos animais ao se encontrarem com a joaninha emburrada. A frase, escrita em cor preta, tinha apenas os verbos utilizados para descrever essas reações em vermelho.

Os mecanismos enunciativos não foram considerados nos planos de aulas, com exceção do modalizador *If* nas frases condicionais. Entretanto, este não fora explorado pelo caráter modalizante do verbo insistir (*insist*), e sim, por estar presente na construção de sentenças-chave no contexto da HI. Ou seja, do plano lexical, ocupando lugar de destaque dentro dos conteúdos a serem ensinados, conforme pode ser constatado nos planos e descrições das aulas.

No entanto, ao retomarmos os resultados de nossas análises, vemos que a densidade lexical revelou ser alta nas duas histórias, o que nos permite afirmar que estes são itens importantes na construção deste gênero, em língua inglesa, e, portanto, devem ser objeto de ensino.

Embora nos planejamentos das aulas o ensino lexical tenha sido apontado como objeto de ensino, este não foi escolhido mediante a sua importância na composição do gênero. Deste modo, concluímos que a professora o elegeu de forma “intuitiva”, já que, as capacidades de linguagem não foram em nenhum momento consideradas de forma sistematizada no planejamento das aulas.

Acreditamos que, em função do aspecto lexical ter se revelado importante na composição do gênero aqui eleito para ensino de inglês (HI) e, por se tratar de crianças aprendendo inglês como LE, o ensino de vocabulário (léxico) deva ser considerando na transposição didática do mesmo.

Importante salientar que os resultados das análises mostraram que o ensino de vocabulário demonstrou ser significativo por ter ocorrido dentro de um contexto atrativo para aqueles alunos. Ou seja, eram histórias que tratavam de temas que faziam parte do universo infantil, contemplavam o nível de conhecimento de mundo e de proficiência lingüística daqueles alunos.

6.2.3 Conclusões Acerca de Transposição Didática

Deste modo, após a análise dos dados aqui apresentados e todas as considerações feitas, entendemos que, o gênero História Infantil apresenta características interessantes tanto do ponto de vista emocional, quanto lingüístico e, por esta razão pode ser considerado de grande valor para o ensino de inglês a crianças.

Nas HIs analisadas, os aspectos que mais se destacaram em ordem de importância na caracterização deste gênero e, portanto devem ser considerados

como objeto de ensino são: 1) o contexto de produção, 2) as seqüências que o compõem, 3) a escolha lexical e 4) as anáforas (mecanismos de coesão nominal).

Relacionando estes itens às capacidades de linguagem, temos: capacidade de ação (item 1), capacidades discursivas (item 2) e as capacidades lingüístico-discursivas (itens 3 e 4).

Tomando os três princípios que devem fazer parte do trabalho didático na concepção de Schneuwly e Dolz (1999): 1) o princípio da legitimidade (referência aos saberes teóricos); 2) de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem); 3) solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados), concluímos que estes foram considerados no trabalho com as HIs no ensino de inglês.

O princípio de legitimidade esteve parcialmente presente no critério adotado para a divisão das partes da HI que seriam exploradas em cada aula, de acordo com as fases da seqüência narrativa.

O de pertinência foi obedecido ao se escolher o gênero HI em função de ser uma proposta de ensino de LI para crianças e por ter sido transposto didaticamente de forma lúdica por meio dos jogos de leitura.

O terceiro princípio foi considerado ao se estabelecer como objetivo para as aulas, que os alunos se apropriassem dos conceitos construídos nas aulas e fossem capazes de transpô-los para seu dia a dia. Assim, a solidarização dos conteúdos ocorreu quando os alunos identificaram, por exemplo, que o personagem de uma das HIs era muito briguento e que não vale a pena ser assim, pois perde-se as amizades.

Somado a isto, identificamos que o modelo de análise textual proposto pelo ISD viabiliza o conhecimento das características que compõem este gênero o que, conseqüentemente, permitirá ao professor a sistematização da transposição didática do gênero para o ensino da LI, valorizando o gênero e a língua a ser ensinada/aprendida.

Diante de tudo o que foi até aqui considerado, é importante registrar que o domínio das características textuais de qualquer gênero não basta para um agir pedagógico bem sucedido. O ponto fundamental é conhecer o aluno, seus conhecimentos prévios, suas necessidades e interesse para então, a partir disto, propor o gênero como instrumento em sala de aula.

6.3 REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA FORMA DE AGIR

No entender de Fontana (2003, p.124), “ao perceber a ação mediadora do professor, a criança procura realizar as atividades propostas por ele, seguindo as suas pistas e indicações”.

Partindo destas considerações, o nosso foco principal, nas próximas duas últimas seções, passa a ser analisar as atitudes da professora-pesquisadora como mediadora das relações sociais ocorridas na sala de aula e compreender como o discurso do “outro” pode ser utilizado para possibilitar o sucesso das interações sociais professor x alunos/alunos x alunos nas aulas de inglês.

Assim, conforme descrito no capítulo de metodologia desta pesquisa, buscando responder a terceira pergunta condutora de nossos estudos (Até que ponto a conduta da professora-pesquisadora contribuiu ou não para a

transposição didática do gênero HI?), olhamos para os dados coletados e os analisamos com base em toda a bagagem teórica adquirida ao longo de nossos estudos, em especial, as concepções discutidas nos itens 1.5 e 1.6 do Capítulo 1.

6.3.1 Resultados da Ação Docente nas Aulas de Inglês

De acordo com Moita Lopes (2000), a construção do discurso de sala de aula, diferentemente de outros eventos interacionais, é orientada pelo fato de ser socialmente justificável como um evento de ensino/aprendizagem.

Isto posto, iniciaremos considerando o recorte abaixo, no qual é possível verificar como determinadas atitudes e comportamentos recorrentes por parte da professora-pesquisadora demonstram ter a finalidade de conduzir o evento social - a aula de inglês - em progresso.

Recorte 57:

12. T- What were they doing?
 13. S3-Night
 14. T- It was night...
 15. S2- The moon...
 16. S8 e S6- Stars...
 17. T- Stars... and what were they doing?
 18. S5- Leaves...
 19. T- Good! What else? Were they studying, the fireflies?
 20. As- No
- (Aula 5 – Data18/11/03)

Na linha 12, temos a professora lançando uma pergunta cuja resposta, vinda dos alunos, reflete que eles não haviam compreendido o que a professora perguntara ou não sabiam como responder de forma apropriada. Diante de tal situação, a professora reformula a pergunta (*T-Stars... and what were they doing?*) e, ainda assim, os alunos não correspondem. Por isto, a professora reformula mais uma vez a questão, agora incluindo um exemplo de uma possível resposta (*Were they*

studying, the fireflies?) ao que parece ser finalmente respondida corretamente. Aqui, nota-se que o eixo de reformulação foi a palavra *studying*: um verbo no presente progressivo, ou seja, denota uma ação em progresso.

Por outro lado, com base no mesmo recorte, percebe-se também que a estratégia adotada naquele momento na mediação do grupo, por intencional conduzir o evento, orientou a interpretação da HI, já que esta foi utilizada como instrumento para o ensino da LI.

Importante destacar que, por estarem familiarizados com aquela estrutura gramatical, os alunos puderam responder corretamente àquele questionamento, conforme mostra a continuação do recorte anterior:

Recorte 58:

20. A s- No

21. S6 - DANCING

22. T- Dancing...And here what happened?

(Aula 5 – Data 18/11/03)

Portanto, verifica-se que a intenção era a de levar os alunos a perceberem o que exatamente estava sendo esperado como uma resposta aceitável àquela pergunta, como forma de verificar se os alunos haviam entendido a história.

Quando a professora reelabora sua estratégia de mediação, fazendo outra pergunta aos alunos, lançando uma outra pista, eles parecem compreender melhor o ponto a que ela desejava chegar, começam a contribuir uns com os outros construindo sentenças completas e, então, participam ativamente da aula.

Com tal acontecimento em mente, observa-se que a reformulação da pergunta, utilizada como pista para a compreensão da mesma, possibilitou o que se considera, na perspectiva vygotskyana, uma das funções da ação docente: promover a interação entre os sujeitos do grupo para que haja cooperação entre os

pares e ocorra construção de conhecimentos. Como podemos verificar no recorte que se segue:

Recorte 59:

- 22. T- Dancing...And here what happened?
 - 23. S4- A grouchy ...
 - 24. S9- Saw a friendly
 - 25. T- What was the friendly labybug doing?
 - 26. S8- Eating pulgão.
 - 27. T- How do you say pulgão in English? Do you remember?
 - 28. S3- Aphids
- (Aula 5 –Data 18/11/03)

A professora lança uma outra pergunta cuja resposta é co-construída por S4 (“A grouchy...”) e S9 (“Saw a friendly”). Assim, é possível perceber que uma das pistas de contextualização utilizada pela professora, o questionamento contínuo do aluno acerca do assunto explorado na aula de inglês, é uma forma de levá-lo à aprendizagem, de conduzi-lo passo a passo. Revela também que esta sabe qual pergunta deve ser formulada para fazê-lo construir novos conceitos a partir daqueles que já domina e, assim, encontrar a resposta.

O mesmo pode ser observado no recorte abaixo:

Recorte 60:

- 49. As- Surprise.
 - 50. T- Not, a surprise, a reaction...
 - 51. A6- Diálogo?
 - 52. A3- Fala?
 - 53. T- Olha só, ela falou assim, “If you insist, said the yellow jacket, SHOWING ITS STINGER”.
 - 54. A3- Ela atacou?
 - 55. T- O atacar, o se mexer, é uma...?
 - 56. S4- Reação
 - 57. T- Reação, uma reaction. Cada um teve uma reaction diferente, quando os animais responderam para a ladybug, cada um teve um tipo de reaction
- (Aula 6 – Data 21/11/03)

Aqui, o agir discursivo da professora proporciona o que Vygotsky denomina ser a ação docente mediando a interação aluno x objeto (HI) na construção de conceitos (o que seja uma reação, por exemplo) e formação de conhecimentos (neste caso, conhecimento lingüístico da palavra *reaction*).

Por considerar a importância de se levar o aluno à compreensão do significado do que está aprendendo, diante da dificuldade apresentada pelo estudante, a professora não fornece imediatamente a resposta certa, mas procura ajudá-lo a encontrá-la. Com tal atitude, demonstra ter uma percepção de que o professor pode criar a ZPD no aluno e contribuir no seu processo de aprendizagem.

No excerto seguinte, a professora não faz uso propriamente de uma interrogativa, mas lança um pensamento “deixando no ar” a questão (*T-And the friendly ladybug said...*) o que reflete uma tentativa não mais de criar a ZPD, mas de agir sobre ela e conduzir o aluno à externalização do novo conhecimento formado.

No entanto, ele o deverá fazê-lo usando a LI:

Recorte 61:

38. Ss- The grouchy ladybug...the friendly ladybug...

39. A- SAW the friendly ladybug

40. T- And the friendly ladybug said...

41. S6- Good morning

42. T- And what did the grouchy ladybug say?

43. S4 - Go away<@@@>

(Aula 5 – Data 18/11/03)

Além das pistas fornecidas pela professora-pesquisadora, como estratégia de contextualização e direcionamento da aula, o recorte acima revela a segurança, por parte da mesma, de que os alunos seriam capazes de compreender a pergunta em inglês (*And what did the grouchy ladybug say?*) e respondê-la na mesma língua corretamente. Isso nos leva a considerar o seu conhecimento sobre a proficiência lingüística de seus alunos, possibilitando seu agir na ZPD.

Ao enunciar *And the friendly ladybug said...*, a professora faz uso do que Gumperz (1998) denomina uma estratégia de não verbalizar explicitamente a pergunta, mas fazer com que os alunos interpretem o que está sendo questionado.

Observa-se aqui um tipo de “contrato” implícito entre os sujeitos daquela interação, o que nos leva a retomar a afirmação de Moita Lopes (2000) a

respeito das atitudes da professora no contexto sala de aula. Segundo o autor, não se pode ignorar o fato de que tal estratégia somente teve sucesso porque os alunos já tinham internalizado aquelas pistas como prática comum da professora de inglês. Fato este que não ocorreu em todos os momentos da aula, conforme mostramos a seguir:

Recorte 62:

256. T-What was the third animal?

257. S3- Louva-a-Deus.

258. As-Louva-a-Deus.

259. S1- LOUVA-a- Deus.

260. T – Pardon me?

261. S3 - Louva-a-Deus.

262. S6- Praying...praying...

(Aula 4 – Data 11/11/03)

Aqui, S1e S3 não entendem que a professora esperava a resposta em inglês. Inferimos então, que a expressão *Pardon me?* utilizada quando se deseja dizer que determinado enunciado não é compreendido, ou não era familiar para S1 nem para S3 ou eles não entenderam a aplicação da expressão naquele contexto. Não significava que a professora não havia entendido a resposta em LM, mas ela quis dizer que, por ser uma aula de LE, ela não conseguia “entender Português”.

Além disto, tal atitude pode ser compreendida como uma sinalização de pressuposições sociais. Com esse comportamento, a professora sinaliza que, enquanto professora de LI, a mensagem deve ser interpretada: os alunos deveriam compreender que a resposta deve ser em LE.

Outra marca revelada no mesmo recorte é o que Gumperz (1998) denomina pista lingüística de contextualização a qual, neste caso, foi o uso de uma expressão tipicamente utilizada por falantes daquela LE. S6 demonstra compreendê-la e, por isto, toma o turno de fala. No entanto, não consegue se lembrar exatamente do nome daquele animal em LE, o que parece não ser interpretado de maneira negativa pela professora. Pelo contrário, o fato de S6 ter

compreendido o uso da expressão em questão e ter arriscado responder parece agradar a professora que imediatamente o auxilia, completando sua resposta:

Recorte 63:

262. S6- Praying...praying...

263. T- Praying...mantis. What was the fourth animal? Yellow jacket, stag beetle, praying mantis...the fifth?

(Aula 4 – Data 11/11/03)

Pela atitude da professora, S6 percebe que o fato de não saber a resposta exata em inglês não o impede de participar da interação, mas o importante era simplesmente demonstrar o desejo em acertar. Assim, em outro momento da mesma aula, ele se encoraja e arrisca novamente:

Recorte 64:

264-A- Hyena.

265-S8- Não foi a “hyena”.

((começam a olhar bem agitados para as figuras coladas nas paredes)).

266-S6 – Lob...lobster.

((os alunos S9 e S1 fazem movimentos com as mãos imitando as garras de uma lagosta))

Aula 4 – Data 11/11/09

Outro exemplo de pista lingüística, sistematizado por Gumperz (1998), é o uso de alternância de código. No recorte abaixo, vemos esta escolha por parte da professora com o objetivo de possibilitar a compreensão da HI:

Recorte 65:

64.T- Is he a good person?

65. Ss – No!

66. T- No... he is RUDE!

67. A – Angry ...

68. T- Not angry...he is rude! You know... mal-educado! Yes? Look at this one!

69. Ss - @@@

(Aula 2 – Data 21/10/03 continuação 27/10/03)

No início, ela faz uso da estratégia própria de seu agir docente: questiona o aluno. No entanto, quando percebe que não será bem sucedida, opta pela tradução para LM.

Outro objetivo provável apontado por Moita Lopes (2000), para o uso das estratégias de contextualização, é o de levar os alunos a reorganizarem seus conhecimentos prévios e reelaborá-los em níveis mais consistentes, sempre mediados pelas relações sociais e o instrumento de ensino gênero HI. Isso pode ser observado no recorte que se segue:

Recorte 66:

164. S6- Baleia.
 165. T- A Whale? Can you tell me what is the biggest animal in the world?
 166. S5- Eu sou um golfinho <@@@>.
 167. T- Have you ever heard about the “Blue Whale?”
 168. S3- Yes!
 169. T- The “Blue Whale” is the biggest animal in the world.
 170. S5- BALEIA AZUL
 171. T- Yes...So, let's see what's going to happen. At four o'clock she met the...?
 (Aula 5 – Data 18/11/03)

Ao agir desta forma, percebemos, por parte da professora-pesquisadora, a tentativa de auxiliar os alunos a reorganizarem seus conhecimentos prévios e utilizá-los para a formação de novos, e mais, fazer deles uma base de conhecimento comum que assegure a continuidade da aula.

Ainda de acordo com Moita Lopes (2000), outra função observada no agir docente é o balizamento da construção da interpretação dos conhecimentos já dominados pelos alunos, o que a professora faz a partir de suas perguntas (linhas 5 e 63 dos recortes abaixo).

Recorte 67:

- 6 .T- Why was she selfish? What happened?
 7. S4 - ()
 8. T- She didn't want to shareA.F. said she was 'egoísta', she didn't want to share. Why was she SELFISH?
 (Aula 3 – Data 03/11/03)

Recorte 68:

63. Ss - Good...
 64. T- She is very good, she is very POLITE. What is a polite person?
 65. S1- É ... como fala... educada...
 (Aula 3 –Data 03/11/03)

Nesses recortes, o procedimento pedagógico aparece na condução dos alunos à integração de uma informação à outra. Assim, os alunos vão conectando informações e transformando continuamente seus conhecimentos.

Já no próximo recorte discursivo, verifica-se o que os estudiosos acreditam ser outro possível objetivo das pistas para a contextualização de procedimentos pedagógicos orais: apresentar aos alunos o contexto mental⁸⁷ sob o qual a aula irá se desenvolver, como forma de situá-los e facilitar a condução da aula.

Recorte 69:

254. T- Now...now, I'm going to tape this at your back ((demonstra colocando uma figura em suas próprias costas)).

255. 63.S3- Vai colar nas nossas costas...

256. 64.T- Yes...

257. S3 - ()

258. 66.T- No! You are not going to see it!

259. 67.S1- ()

260. T- No...but then

261. S8- Eu já brinquei.É de fazer uma mímica!

262. T-No..no...Each one...like...I'm going to... I'm going to do this with me, o.k.? So this one is... happy((mostra a figura para os alunos e a coloca em suas costas)). And then I'm going to say... Am I...?Pretend that I don't know.((Finge que eu não sei qual figura está aqui atrás)).Am I angry?

(Aula 2 - Data 21/10/03 continuação 27/10/03)

Assim, a professora começa a preparar os alunos para a tarefa a ser desenvolvida, indicando que a aula será em torno daquele jogo de mímicas. Além disto, o recorte revela o envolvimento imediato dos alunos com o contexto projetado pela professora, o que, a nosso ver, foi prontamente aceito provavelmente pelo fato de ser uma atividade da qual os alunos gostam muito e já tinham uma idéia de como iria funcionar.

Conforme apontado na metodologia deste trabalho, sentimos a necessidade de não nos limitarmos a transcrever as falas dos sujeitos de pesquisa, mas também descrever seus movimentos e expressões corporais, já que muitas

⁸⁷ Termo utilizado por Moita Lopes (2000) que, em nossa concepção, pode ser compreendido como contextualização do assunto que será abordado na aula.

enunciações eram feitas por meios cinésicos (gestos, trocas de olhares, expressões faciais) ou estes acompanhavam as enunciações verbais.

Isto posto, trazemos, a seguir, mais um recorte no qual o uso de expressões faciais, buscando tornar as ações dos sujeitos interpretáveis, é bastante significativo dentro do contexto analisado.

Recorte 70:

166. T – CURIOUS... Like this... (reproduz a expressão facial de alguém curioso, levantando uma sobrancelha e focalizando o olhar lateralmente) Are you curious? E. Are you curious?

167. S1 – ((nega com a cabeça)).

168. T- Are you curious? F.?

169. S8- ((Confirma movimentando a cabeça))

170. Ss-@@@

(Aula 2 – Data 21/10/03continuação 27/10/03)

A professora enuncia verbalmente e, ao mesmo tempo, expressa facialmente o aspecto físico característico de alguém que está curioso para saber algo. Tal atitude mostra auxiliar a compreensão do léxico em LE e promover o desenvolvimento da interação entre ela e os alunos. Nas linhas 167 e 169, observa-se que a mesma estratégia foi adotada por S1 e S8: eles respondem o questionamento da professora movimentando a cabeça. Um para afirmar, outro para negar.

Eis uma prática que revelou ser típica dos professores de LE como um constante esforço para que seus alunos compreendam o ensinado, sem a necessidade de alternância de código lingüístico, evitando a tradução de LE para LM. Como alternativa, estes optam pelo uso do que Gumperz (1998) descreve como pistas prosódicas, paralingüísticas e não-vocais, conforme apresentamos no capítulo 1, item 1.5.

Os excertos abaixo visam mostrar que, nas aulas analisadas, tais pistas estiveram presentes de forma bastante significativa, principalmente durante a contação das HIs:

Recorte 71:

191. Ss- A GORILLA!

192. T- “Want to fight...?”

193. Ss- If you insist. ((interrompem))

194. T- “Said the gorilla ,beating its chest.”((bate no peito com as duas mãos fechadas e os alunos começam a fazer o mesmo)).”

(Aula 4 – Data 11/11/03)

Recorte 72:

57.T- “Early one morning the wind ((assoprando como se fosse o vento)) blew a spider across the field.

(...)

67. T - “Want to eat some grass? Want to eat ((fazendo o gesto de comer))... some grass?”

68. S6 - Quer comer grama...?

69. T - Yes David.... Very good!The spider ... look at the spider...”The spider didn’t anser.She was...

(Aula 1- Diagnóstica – Data 14/10/03)

Nestes recortes, temos diferentes momentos de uma mesma aula mostrando o uso das pistas não-vocais (Gumperz, 1998), sinalizando que a intenção da professora era realmente contar uma história em LI e, se possível, não fazer uso de tradução para LM. A nosso ver, revela-se o desejo de que os alunos aprendam inglês ouvindo uma história contada o máximo possível nesta mesma língua.

Além do que foi apresentado, retomamos os estudos de Gumperz (op. cit.) que sugere a análise do papel das reações automáticas às pistas não vocais. Acreditamos que a influência dessas pistas em nosso *corpus* de análise revelou-se ser clara à medida que estas apontavam para as pistas fornecidas tanto pela professora-pesquisadora, quanto pelos alunos.

Recorte 73:

251. T - To share... o que é que a outra que chegou por último poderia ter dito... olha só...ela chegou depois, a “friendly ladybug” já estava lá comendo.O que ela poderia ter dito?

252. S10 - Posso comer com vocês?

253. S7 – IN ENGLISH

254. S1- I’m hungry...

255. S7- Please@@@

256. T- Can I ...

257. As – ()

258. S4- ()
 259. T- Look...((pede a atenção do grupo))...Can you repeat, A.F.?
 260. S4-Can I () ((FALANDO BEM BAIXINHO))
 261. T- It's good... wait...dear. A, F. has something to say. Be quiet, o.k.?
 262. S4- Can I eat an insect, please?
 263. T- Can I eat an insect, please? ((reforça falando mais alto)) If you go to snack time and your friend is eating a delicious chocolate cake...can you go there and say: This is mine! ((toma o estojo das mãos de S4))
 264. S4- @@@
 (Aula 3- Data 03/11/03)

Queremos chamar a atenção para alguns aspectos importantes que aparecem no extrato acima.

A professora inicia o turno utilizando LE e imediatamente muda para LM para introduzir o assunto, o que motiva S10 a interagir utilizando também a LM. No entanto, é exortado por S7 a utilizar a LI.

Acreditamos que tal comportamento possa ter sido desencadeado a partir do modelo que a própria professora oferece ao solicitar as respostas em inglês. Sendo assim, a partir da fala de S7, os outros turnos são enunciados totalmente em LI, ainda que S10 não retome a fala.

Outra pista recorrente revelada em nossas análises são as gesticulações (pistas não-vocais) e variação de entonação (pistas prosódicas), as quais mostraram contribuir muito para a compreensão da língua utilizada e, por conseguinte, para o desencadeamento das interações no grupo:

Os recortes 74, 75, 76 e 77 trazem exemplos de como os gestos foram incorporados na ação:

Recorte 74:

69. T- "Want to eat some grass? Want to eat ((fazendo o gesto de comer))... some grass?"
 70. S6- Quer comer grama...?
 (Aula 1 Diagnóstica –Data 14/10/03)

Recorte 75:

18. S1 – Tá triste?
 19. T- Do you think she is sad?
 20. As- Yes... No...
 21. T- What do you think? Is she sad, like this ... ((imita alguém choramingando)) Sad?
 22. Ss- Yes...

(Aula 2 –Data 21/10 continuação 27/10)

Recorte 76:

68. T- Not angry...he is rude! You know... mal-educado! Yes? Look at this one!

69. Ss - @@@

70. T – ((assoviando, mostra outro desenho))

71. S7 - Disfar ... Disfarçante...

(Aula 2 – Data 21/10 continuação 27/10)

Recorte 77:

94. T – Yes, maybe he is bad, but... ANGRY! I'M ANGRY... ((finge estar brava)).

95. Ss - @@@

(Aula 2 – Data 21/10 continuação 27/10)

Aqui, o agir da professora provoca risos nos alunos, o que demonstra o papel da gestualidade, expressão facial e entonação de voz sobre as representações dos alunos, além do ambiente informal e prazeroso. No caso do trabalho com crianças, isso parece ser fundamental.

Os dois próximos recortes apontam como as pistas de contextualização “entonação enfática” foram usadas de forma mais recorrente pela professora: para enfatizar uma determinada informação e responder as perguntas dos alunos sem o uso de mudança de código linguístico (LE para LM), respectivamente:

Recorte 78:

89. S6 – “Spirrow”

90. T - SPARROW ((corrigindo a pronúncia do aluno)). O.k., so let's repeat: Sparrow.

91. S s-Sparrow.

(Aula 5-Data 18/11/03)

Recorte 79:

217. T - Look! This ladybug ((retoma o livro nas mãos))... people...she wasn't polite...

218. S3 - Ela é uma “she”? Ou uma “he”?

219. T-LADYbug...

220. S3- Ah... uma “she”...

(Aula 3 - Data 03/11/03)

À guisa de conclusão, trazemos mais um excerto que mostra como o agir físico pode revelar aspectos importantes muitas vezes despercebidos.

S8 sai de seu lugar e senta próximo à professora. Tal gesto não pode ser tomado como uma simples mudança de lugar. Observamos que ele se

aproximou para compartilhar algo que, além de ser pessoal, estava conectado com o tema da HI contada.

Isto revela que aquela atividade estava sendo tão significativa que o levou a compartilhar um fato de sua vida com a professora. No entanto, para isto, ele sentiu necessidade de estar mais próximo a ela, buscando uma cumplicidade.

Recorte 80:

104. Ss - é o pig!

105. A - Pig!

106. T - Yes... It's a pig!!!

107. S8 - Teacher ((sai do lugar dele e senta mais próximo à professora))... eu tinha um cachorro com o rabo igual ao do pig!

(Aula 1- Aula Diagnóstica –Data 14/10/03)

Diante dos resultados da análise até aqui apresentados, pode-se fazer uma breve consideração sobre o agir docente neste estudo. Entendemos que a professora soube criar um contexto propício para o agir comunicativo nessas aulas: os sujeitos envolvidos expõem, explicam, justificam suas diferentes interpretações. Além disto, têm a professora como destinatária real e não como avaliadora de suas falhas: ela consegue estabelecer uma relação menos autoritária no uso da linguagem. Sendo assim, é possível afirmar que esta ação é realmente comunicativa.

Considerando que a elaboração conceitual não se desenvolve naturalmente, mas é apreendida e objetivada nas condições reais de interação nas diferentes instituições humanas, entendemos que a ação mediadora da professora, valendo-se de pistas e dicas, contribuiu significativamente para a transposição de uma história infantil ao ambiente formal de ensino da LI.

4.3.2 Ressonâncias Dialógicas: A Apreensão da Palavra Alheia

Nesta seção, trazemos os resultados da análise de alguns dados que mostram como o discurso construído durante as aulas de inglês analisadas estava permeado de palavras que, sendo alheias, foram apropriadas pelos sujeitos para que pudessem ser devidamente compreendidos e, assim, participar ativamente daqueles momentos.

Recorte 81:

- 16. As - Praying@@@
- 17. S7- Ai, qual que é? <@@@>
- 18. T- Praying?
- 19. S3- Mantis?
- 20. T- Praying mantis, yes!
- 21. S3- A .F. falou baixinho
(Aula 6 – Data 21/11/03)

No recorte acima, é possível perceber que a reconstrução da HI acontece a partir da contribuição dos sujeitos presentes, uma situação na qual cada indivíduo contribui e, às vezes, apropria-se da fala do outro para poder participar. No exemplo, o fato de S3 ter dito ‘Mantis?’ e, após receber a confirmação da professora, ela justifica que outra aluna havia dito primeiro, porém não foi possível ouvi-la (“A .F. falou baixinho”). Ou seja, ela imitou a fala da amiga. Tal situação é compreendida por Vygotsky como um exemplo de uma situação na qual os alunos constroem conhecimento em colaboração com os pares mais capazes, o que Bakhtin denomina apreensão da palavra alheia.

O uso da palavra do outro é igualmente cristalizado no recorte abaixo:

Recorte 82:

- 218.T- É porque ela passou o dia inteiro querendo brigar. Quando foi seis horas da tarde ela voltou exatamente para o lugar que ela tinha ?
- 219.S2 e S3- Começado...
- 220.T- Só que aí, quando a friendly ladybug ofereceu os aphids que haviam sobrado, para ela comer de jantar, olha só o estado que ela tava, ela não era mais grouchy, she was wet... Porque será que ela estava wet?
- 221.As-Porque ela tinha lutado com a baleia!
- 222.T- She was tired! ((com respiração ofegante, imitando alguém cansado)).
- 223. S3- Cansada.
- 224. S8- Cansada.

225.T- And she was?

226.S8 – HUNGRY! ((Passando a mão na barriga))

227.T- And than she said, you can have the aphids for diner. E a grouchy ladybug, ao invés de falar No!, what did she say? Thank you! “Soon all the aphids...”.

(Aula 5-Data 18/11/03)

Aparentemente, S8 repete a fala de S3. No entanto, não vemos desta forma, pois, de acordo com Vygotsky, este é um exemplo de situação na qual um sujeito se apodera daquilo que foi enunciado pelo outro para poder fazer parte de um determinado envolvimento interacional.

O mesmo recorte (linha 226) revela que S8 “apreende” não apenas as palavras do outro como também sinais não-verbais (gestos, entonação, etc.) a fim de proporcionar o que o interlocutor espera ouvir. Será uma negociação bem sucedida, ou seja, tanto a professora quanto os colegas irão compreender o que ele deseja , confirmando a perspectiva de Bakhtin de que o discurso busca sempre ser compreendido.

Importante salientar que a atitude de S8 é uma estratégia constantemente utilizada pela professora durante as aulas de inglês, conforme identificamos no item 4.3.1.

Recorte 83:

144. T – Vocês imaginavam que a história ia ser assim? A “ladybug” aprendendo uma lição?

145. As – Não...

146. S1 – Eu pensei... que ...

147. S7 – Eu sim!Eu pensei assim... Por exemplo, se a história começa com ela tão egoísta assim, com certeza no final ela vai acabar pensando, né que ela tá errada...

148. T- Ahã ... ((afirma com a cabeça)) E vocês acham que foi isto mesmo que aconteceu?

149. S1 – Eu pensava que no final da história ela ficava educada.

150. T-O que você falou l.?

151. S7 – A maioria das vezes os livros são assim, né? Começa... Se a pessoa é ruim, depois no final ela acaba... Entendendo que ela tava ((incompreensível))

152. T-Vocês concordam? Todos os livros acontecem assim?

153. As – Ah... a maioria...

(Grupo Foca I - Data 25/11/03)

O que chama nossa atenção é a necessidade que S7 demonstra em exemplificar suas opiniões, contextualizando suas falas. Tal atitude nos redireciona

aos conceitos bakhtinianos sobre como mecanismos utilizados por um determinado enunciador podem ser usados a fim de convencer o seu destinatário de que seu raciocínio está correto. Além disto, entendemos que, ao agir desta forma, S7 deixa claro que apreendeu tal forma de agir da professora, considerando que é assim que ela age quando deseja facilitar o entendimento dos alunos ou mesmo convencê-los sobre determinado assunto. Tomemos como exemplo os recortes abaixo:

Recorte 84:

167. T- Have you ever heard about the “Blue Whale?”
 168. S3- Yes!
 169. T- The “Blue Whale” is the biggest animal in the world.
 170. S5 - BALEIA AZUL
 (Aula 5 - Data 18/11/03)

Recorte 85:

200. T-I'm innocent! I didn't do anything ... I am innocent ...Yes? I'm innocent ...
 (Aula 2 21/10/03 continuação 27/10/03)

Aqui vemos como a professora exemplifica, comenta seus próprios enunciados, buscando assegurar a compreensão dos alunos.

Já no recorte que se segue, verificamos uma situação em que os colegas buscam ajudar um dos alunos a localizar a figura que ele deveria complementar com a parte do corpo do animal que faltava.

Recorte 86:

137. T- Where is the praying mantis here?
 138. S3-É muito fácil teacher!
 139. S6- Estou olhando para ele!
 140. S10- Eu também!
 141. S8- Tá em cima do meu!
 142. S6- É fácil...
 143. S10- Fácil, extremamente fácil, pra você ((cantando))
 144. T- O.k. help L. Where is the praying mantis?
 145. S3 - AQUI! <@@@>
 (Aula 6 – Data linhas 141-149)

A ressonância dialógica é marcada na fala de S10 quando utiliza uma canção que, na época em que os dados foram coletados, estava fazendo muito sucesso entre os jovens. Sabendo que ele não deveria fornecer a resposta para o

colega, ele opta pela estratégia de cantarolar uma canção que tinha como refrão a idéia que ele desejava transmitir ao colega: a tarefa a ser realizada era muito fácil. Com este exemplo, pode-se observar como os alunos trazem para o ambiente escolar aquilo que eles vivenciam em casa, que eles sabem escolher dentro de uma infinidade de gêneros disponíveis aquele que lhe pode ser útil em uma determinada situação discursiva.

Como apresentamos no capítulo 1 (item 1.9), uma das razões, que levam um sujeito a apreender as palavras do outro, é para certificar-se de que o que ele entendeu estava realmente correto.

Durante a análise dos dados desta pesquisa esta atitude foi identificada em alguns momentos por parte dos alunos e também por parte da professora.

Recorte 86:

117.T-Bigger... ((Em tom de confirmação)) And the grouchy ladybug said: I'll do that! O.K. I'll do that!

118.S3 – I'll do that

(Aula 3 – Data 03/11/03)

No recorte acima, S3 repete a última parte do enunciado da professora. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, este seria uma simples repetição mecânica, se não levarmos em conta o contexto das falas de T e de S3. Ao dizer “I'll do that”, a professora estava contando uma parte da HI *The Grouchy Ladybug*, portanto estava oralizando um texto escrito e aquele enunciado não lhe pertencia, mas sim ao personagem da HI.

Outra questão fundamental é termos em mente que tal enunciado era repetido em toda a história, o que o tornava marcante para seus ouvintes. Não apenas isto, mas compunha a parte final da sentença que caracterizava o fim de

uma seqüência narrativa, a fase de ação, que desencadeava a próxima fase: uma nova complicação.

Conhecendo este contexto, podemos afirmar que a repetição da fala da “professora” não pode ser tomada como um ato mecânico. Aquela sentença estava carregada de significados para S3: era re-enunciada ao longo de toda a HI e caracterizava que uma complicação estava resolvida, mas a personagem iria enfrentar mais problemas pela frente. Assim, entendemos que S3 estava em um momento de repetir para ela mesma aquela sentença, como se buscasse ter certeza de que o que havia escutado era aquilo mesmo e, assim, teria mais segurança de que seria capaz de compreender a fase seguinte da história. Ela se preparava para mobilizar os contextos que a auxiliariam a acompanhar a história e compreendê-la ao final.

Os alunos demonstram apreender também o discurso do personagem. Nem esperam a professora terminar de ler e assaltam o turno de fala, complementando o que a joaninha iria dizer.

Recorte 87:

105. T- “At six o’clock it met a yellow jacket. Hey you, said the grouchy ladybug. Want to fight?”

106. Ss- If you insist... ((interrompem))

(Aula 4 – Data 11/11/03)

O mesmo pode ser observado no recorte seguinte: os alunos enunciam a voz do narrador:

Recorte 88:

159. T- “... into a skunk. “Hey you”,said the ...”

160. Ss- Grouchy ladybug ((interrompem)).

(Aula 4 – Data 11/11/03)

Em relação a estes mesmos recortes, tomamos a concepção bakhtiniana de compreensão responsiva para entendermos a atitude dos alunos: ao tomarem o turno sem serem solicitados, estes revelam que estavam acompanhando

o pensamento verbal da professora e percebem uma possibilidade de participação daquele momento.

Neste recorte observamos que este tipo de interação possibilita aos alunos uma vivência concreta de articulação com o próprio conhecimento: partindo de interações no nível social (interpsicológico) os alunos internalizam os conceitos (interpsicológico).

Nas duas próximas inserções, temos uma situação interessante envolvendo a participação de dois alunos.

Recorte 89:

101. T- I am going to give you a picture. So, which animal is this one?

102. S1- Abelha

103. S6- Yellow jacket

(Aula 6 – Data 21/11/03)

S1 responde à pergunta da professora em LM e de forma incorreta.

Imediatamente S6, sem tecer nenhum comentário adicional, simplesmente fornece a resposta apropriada e em LE. Neste caso, o que nos parece ser relevante não são as respostas certas ou erradas, em LM ou LE, embora nosso interesse também esteja em tais aspectos. O que nos salta aos olhos é a forma como o S6 exterioriza seu conhecimento e o envolvimento que tal atitude reflete: o aluno estava participando atentamente da aula, e por isto, pôde notar a resposta equivocada do colega e corrigi-la logo em seguida de forma espontânea.

No próximo recorte, S6 repete o comportamento oferecendo a resposta correta em LE:

Recorte 90:

177. S1- Rabo.

178. T- How do you say that in English?

179. S6- Tail.

180. T- Everybody.

181. Ss- TAIL.

(Aula 6 – Data 21/11/03)

Os próximos excertos trazem momentos de duas aulas diferentes mostrando uma das formas como a professora geralmente se utilizava para dizer que os alunos deveriam falar em Inglês:

Recorte 91:

192. As-Hot!Cansada!
 193. S1 – Cansada...
 194. T-In English...
 (Aula 2 - Data 21/10/03 continuação 27/10/03)

Recorte 92:

116.T- Want to fight?
 117.S1- Se você insiste...
 118.T- In English.
 119.Ss- If you insist
 (Aula 4 – Data 11/11/03)

Tendo estes recortes em mente, observemos os dois próximos.

Recorte 93:

159. S6 - Escrever sentences de uma pessoa educada!
 160. T - Yes... O que uma pessoa "polite" usa?
 161. S6 – In English, teacher?
 162. T - In English, of course dear!
 163. S1 – "Good morning"
 (Aula 3- Data 03/11/03)

Recorte 94:

252. S10 - Posso comer com vocês?
 253. S7 – IN ENGLISH
 254. S1- I'm hungry...
 255. S7- Please@@@
 (Aula 3 –Data 03/11/03)

O discurso da professora é apreendido pelos alunos e transferido em outros momentos, não mais com a característica de imitação, mas o conceito e a palavra já lhes pertencem.

No recorte 93, S6 deseja se certificar de que a atividade de produção escrita deva ser feita em Inglês; para isto, utiliza a mesma expressão que a professora normalmente usaria em tal situação, ou seja, quer ter certeza de que se enunciado será compreendido e terá uma resposta.

No recorte 94, S7 fala “in English”, ou seja, utiliza-se de enunciado típico da professora para advertir os demais alunos que eles deveriam falar em Inglês, o que nos parece ter acontecido com a mesma intenção: usar as palavras da professora lhe garantia que os colegas iriam acatar o que estava dizendo. Afinal, não “era ela quem estava dizendo, era a voz da professora sendo enunciada através dela”.

Importante registrar que, em uma sala de aula tradicional, que tivesse como figura central o papel do professor como transmissor de conhecimento, tal situação seria improvável de ocorrer. Ao contrário, os alunos interrompem o turno de fala da professora e deixam claro o desejo de compreender o significado de determinada palavra e participar da atividade.

Assim, para finalizarmos esta etapa de nosso trabalho, seguiremos a proposta de análise do interacionismo sócio-discursivo e consideraremos o contexto de produção dos recortes aqui apresentados para que tenhamos uma idéia precisa dos acontecimentos sociais neles revelados.

Conforme o construto teórico apresentado no item 1.6 no qual tratamos da apreensão das palavras alheias e a emergência destas no ambiente social escolar, vimos que os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, mas são elaborados nas enunciações concretas, tanto no discurso interior como no exterior.

Além disto, todo discurso busca ser compreendido pelo “outro” e, portanto, tem como objetivo estabelecer um elo na cadeia dialógica das relações sócio-históricas. Discutimos também o fato de que a recepção da enunciação do outro e sua transmissão no interior de um contexto contribui para a realização

daquilo que já está inscrito nas tendências da apreensão ativa, no quadro do discurso interior, conforme observa Bakhtin (2002).

Deste modo, considerando que as aulas analisadas tinham como tema⁸⁸ central uma HI, as enunciações feitas nas aulas estavam direcionadas ao redor do que a história propunha. De modo geral, os recortes revelaram um ambiente altamente polifônico, promovido pela estrutura básica das aulas: o diálogo em torno de uma HI. Em todas as aulas analisadas, foi possível verificar uma sucessão de discursos circulando na sala de aula, tanto da professora em direção aos alunos, quanto o oposto: dos alunos em direção a ela.

Os alunos demonstraram que não só apreendem a palavra alheia como dominam a forma e o momento correto de utilizá-la - ser não apenas compreendido como obter uma resposta. Em alguns desses momentos a polifonia, estava presente na voz do rádio, por meio das músicas que os alunos utilizavam para se comunicar entre si; em outros, apropriavam-se do discurso da professora para serem “acatados” e, em outros ainda, por meio da voz do personagem da história contada. Não podemos deixar de mencionar a retomada da resposta do outro ou de uma determinada parte da história que, sem considerar o contexto de circulação, poderia ser uma simples repetição mecânica.

Desta forma, concluímos que a noção bakhtiniana de “apropriação” destas vozes contribui, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, para o conceito desenvolvido por Vygotsky de que é por meio da linguagem que o indivíduo interage socialmente.

Neste sentido, o processo de ensino/aprendizagem de inglês a crianças, é igualmente privilegiado pelas trocas que a linguagem promove.

⁸⁸ No sentido bakhtiniano, conforme apresentamos no item 4.2 deste mesmo capítulo.

6.3.3 Conclusões Acerca do Papel da Professora – Respondendo ao Terceiro Questionamento

Ao iniciarmos esta pesquisa, na qual propúnhamos o ensino de inglês como LE para crianças por meio de histórias infantis, tínhamos o desejo de investigar a nossa conduta pedagógica, daí ser uma pesquisa-ação, e também verificar como a nossa conduta influenciava ou não a viabilização daquela proposta.

Sendo assim, a primeira postura foi a de olhar para o nosso agir pedagógico de uma forma superficial e logo voltamos o nosso olhar para o aluno. Todavia, com o desenrolar do processo de pesquisa, principalmente durante as transcrições das aulas, o material em análise já não mais nos permitia ignorar certos aspectos. Principalmente a utilização da expressão corporal, por parte da professora, o que nos convenceu sobre a necessidade de analisarmos os motivos que a levavam a agir daquela forma e se tais atitudes implicaram ou não a transposição das HIs para o ensino de inglês.

Ancorados nos conceitos vygotskyanos de ensino/aprendizagem, Fontana (2003) e Gasparin (2002) aferem que, de forma geral, o papel mediador do professor envolve despertar na mente da criança sistemas de compreensão ativa e responsiva a partir das experiências que ela já domina. Nesta perspectiva, o professor deve criar as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. Neste ponto, os estudos desenvolvidos por Gumperz (1998) postulam que, por meio de pistas de natureza sociolingüística, os falantes sinalizam/inferem as suas intenções comunicativas ou conversacionais do interlocutor.

Diante de tais considerações, transpomo-nos para os conceitos elaborados por Bakhtin (2002) sobre a necessidade humana de buscar ser compreendido, tem-se que os discursos são elaborados em função do outro e, nesta busca por serem compreendidos, os falantes apreendem as palavras alheias e as transmitem em contextos selecionados de acordo com as suas necessidades e intenções, porém, sempre tendo um alguém em mente. Assim, servimo-nos de tais pressupostos para recortarmos os dados apreendidos e podermos responder à terceira pergunta condutora de nosso trabalho.

O que ficou mais evidente foram, como já afirmamos, os movimentos e as expressões corporais utilizados pela professora para interagir com os alunos. Independente da atividade que estivesse sendo desenvolvida (contando a história ou realizando os jogos de leitura), a professora mudava o tom de fala, fazia mímicas, gestos com as mãos, entre outros: um esforço de sua parte em evitar ao máximo o uso da LM. Por outro lado, os alunos demonstraram compreender os enunciados da professora em LI e, assim, comentavam sobre a história, questionavam, traziam situações de suas vidas particulares e participavam das atividades propostas.

Tal quadro nos faz ver a liberdade que os alunos tinham em se expressar durante as aulas: os assaltos de turnos de fala procederam dos alunos que tomavam o turno entre si ou da professora. Em outros momentos ainda, a troca de enunciados foi percebida entre os próprios alunos, sem que houvesse a interrupção da professora no sentido de controlar os turnos de fala. Além disto, questionavam, comentavam e, em alguns momentos, até assumiam o papel do professor, “conduzindo” a aula. Como, por exemplo, no recorte em que um aluno, apropriando-se do discurso da professora, diz “in English” para o grupo que falava em LM na aula de inglês.

É possível observar que os alunos apreenderam tal conduta da professora (era assim que ela dizia quando queria que eles falassem em inglês) e a tomaram como um “contrato” dentro da sala de aula e deixaram visível que eles estavam agindo como ela, seguindo e apropriando-se de suas pistas para poderem, efetivamente, fazer parte do grupo. Concebemos esta situação como sendo o que Gumperz (1998) chama de “estilo do professor” harmonizado com as pistas dadas pelos alunos, pois, considerando o contexto discursivo, foram aulas nas quais uma HI foi contada e as atividades visando ao ensino de uma LE foram sistematizadas a partir do tema da história. Por serem as HIs algo que, como já vimos, agrada tanto o público infantil, os enunciados que circularam na sala de aula estavam tomados de significados os quais impulsionavam o entender e o fazer-se entender.

Uma outra conduta recorrente por parte da professora foi a condução da aula por meio de perguntas, não entendemos ser esta uma forma de avaliação dos alunos, nos moldes Iniciação/Resposta/Avaliação. Considerando que o objetivo principal da maioria das aulas foi contar uma história e, confrontando os planos de aula com suas descrições, observa-se que os questionamentos vindos da professora giraram em torno do tema da HI, caracterizando uma ação interativa entre professor x aluno. A análise dos turnos de fala revela que os momentos em que as respostas dos alunos foram tomadas como corretas ou não, estes ocorreram por conta das discussões sobre o que estava sendo tratado na história, ou no desenvolvimento das atividades fundamentadas em seu enredo. Sendo assim, tinham um caráter de “jogo” com erros e acertos.

Conclui-se, portanto, que o agir da professora revelou a busca por um ensino significativo, num ambiente lingüístico rico e que, efetivamente,

oportunizasse o uso da LI. Tal conduta mostrou ser fundamental para a proposta de uso de HIs como instrumento de ensino de inglês a crianças.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de proporcionar uma visão geral dos resultados, nesta seção retomaremos as perguntas de pesquisa já discutidas na análise dos dados. Esta síntese objetiva analisar algumas implicações e as contribuições dos resultados deste estudo para as complexidades envolvidas no ensino/aprendizagem de inglês como LE para crianças. Concluiremos, apontando algumas sugestões para o uso de HIs como instrumento de ensino da LI a crianças.

Com o aumento da procura por escolas que ofereçam o ensino da língua inglesa, este tem sido um campo explorado por pesquisadores que, embora tenham diferentes interesses (formação de professores, desenvolvimento e análise de materiais didáticos, processo de aprendizagem de uma LE, entre outros), concordam que ainda há muito a ser pesquisado.

Partindo das concepções vygotskyanas sobre o processo de aprendizagem nas crianças, defrontamo-nos com alguns aspectos que merecem ser contemplados: o ensino deve ser significativo para que elas possam apropriar-se do que é explorado e, ao mesmo tempo, transpor para a sala de aula suas experiências e conceitos já dominados. Estes conceitos nos permitiram compreender porque as histórias infantis possibilitam o ensino de uma LE de maneira tão rica: por fazerem parte do mundo da imaginação das crianças, o fato de ouvirem uma história em inglês não as desestimula, ao contrário, percebemos que elas buscam transpor as barreiras lingüísticas porque desejam compreender o que está sendo contado.

Percebemos também que, no ato de compartilhar histórias, os sujeitos traziam para o grupo as suas diferentes representações de mundo, o que criou um ambiente fértil para o uso da língua de forma significativa e

contextualizada. Além disto, a proposta de um trabalho lúdico foi viabilizada por meio das atividades realizadas, o que contribuiu grandemente para o ensino/aprendizagem da língua. Concluímos, assim, que as HIs atendem a necessidade das crianças pela fantasia e imaginação e, por isto, ao tematizá-las, as crianças delas se apropriaram e se utilizaram como plano global para a construção de conceitos e a formação de conhecimentos e conceitos são construídos, podendo ser, portanto, consideradas instrumentos de ensino.

Para que pudéssemos compreender o real uso da LI nas aulas, contamos e classificamos os turnos de fala dos sujeitos participantes da pesquisa. Identificamos, nos turnos de fala, enunciados em língua materna, em língua inglesa, turnos de fala alternando as duas línguas e ainda os turnos não verbais (gestos, entonações, risos). Este procedimento contribuiu muito para o nosso trabalho, pois pudemos ter um quadro do quanto os alunos realmente utilizavam a LI em contexto. Alguns alunos falaram pouco em relação aos demais, entretanto, suas falas foram a maioria em LI, o que fez com que nossa concepção de uso de língua mudasse. Considerando que aqueles alunos eram crianças, com duas aulas de inglês semanais e sem nenhum ou pouco contato com o inglês fora da sala de aula, estes dados mostraram que a quantidade de turnos era irrelevante se considerássemos o esforço, por parte dos alunos, em usar a língua. Além disto, as expressões não-verbais registradas nas transcrições nos mostraram o prazer dos alunos em se envolver nas aulas e realizar as atividades propostas.

Não podemos mensurar até que ponto os conceitos sistematizados nas aulas de inglês foram transpostos após o término daquele período em que trabalhamos com aquele grupo, haja vista esta pesquisa não ter um caráter longitudinal. Todavia, durante o tempo em que estivemos com eles, percebemos

claramente que transpunham o conhecimento construído nas aulas, generalizando-o e confrontando-o com outros já dominados.

Ao propormos o trabalho com HIs, sentimos a necessidade de nos apropriar de tal gênero para que, então, fosse possível identificar as características presentes que pudessem ser transpostas ao ensino de inglês. Para tanto, analisamos duas histórias infantis a partir do modelo de análise de texto proposto pelo grupo de pesquisadores de Genebra. Essas análises foram de valor incalculável para o nosso amadurecimento profissional, pois o conhecimento científico, ao qual tivemos acesso, transformou a nossa concepção de ensino/aprendizagem de línguas e, por conseguinte, nossa prática pedagógica.

Na ocasião em que elaboramos as aulas que seriam gravadas para servirem de dados para esta pesquisa, ainda não havíamos tido contato com a proposta teórico/metodológica de análise de textos. Após a coleta de dados, cursamos duas disciplinas no programa de Pós-graduação que nos permitiram conviver com aquela proposta de trabalho e, em um primeiro momento, causou-nos desconforto, pois percebemos que a forma como desenvolvíamos nosso trabalho pedagógico que, conseqüentemente, utilizamos para a coleta dos dados de pesquisa, não contemplava as sugestões ali apresentadas.

Em um momento seguinte, o desconforto se transformou em proposta de mudança, pois averiguamos a possibilidade de contrastarmos a forma como as aulas foram planejadas com o modelo proposto pelos teóricos citados. Ao confrontarmos os planos, as descrições e as transcrições das aulas, identificamos as capacidades de linguagem que poderiam ser mobilizadas considerando o gênero do qual nos servimos.

O resultado deste confronto de informações revelou que algumas capacidades foram trabalhadas junto aos alunos e outras não. Identificamos a importância de um planejamento de aula que ofereça ao professor uma visão além da sala de aula. Tanto no sentido de fora para dentro, considerando as informações que tomam conta do ambiente escolar por meio dos alunos, quanto aquilo que os alunos levam com eles ao deixarem a escola. Neste sentido, as capacidades de linguagem podem ser úteis ao trabalho docente por oferecerem condições de sistematizar o conteúdo a ser ensinado/aprendido de forma prática e que considere “a via de mão” dupla que é o ambiente escolar. Assim, pudemos não apenas responder à nossa segunda pergunta, mas também identificarmos outras propostas para o uso de HIs no ensino de LI a crianças, as quais nos remeteremos ao final dessas considerações.

No processo de análise dos dados, um novo questionamento nos ocorreu: como as atitudes do professor podem interferir na proposta de ensino/aprendizagem que estávamos sugerindo. Um primeiro sinal para esta resposta veio de nosso próprio local de trabalho onde passamos a compartilhar a idéia de se trabalhar com histórias e os jogos de leitura. A primeira reação dos outros professores de inglês era de aceitação e entusiasmo. Contudo, durante o processo de planejamento e execução das aulas, a idéia deixava de ter uma boa receptividade e a justificativa era a de que a proposta exigia preparação do professor para os jogos de leitura. Além disto, as aulas perdiam o caráter individualista, nas quais os alunos trabalhavam isolados com seus livros em suas carteiras, o que, segundo os professores, demandava mais trabalho em sala de aula. Percebemos que a primeira condição para que as HIs pudessem ser efetivamente utilizadas como instrumento no ensino estava no professor.

Esta percepção se fortaleceu ainda mais durante a análise das transcrições das aulas e, naquele processo, identificamos que a conduta pedagógica era um elemento importante. Assim, analisamos o modo de agir da professora e constatamos que este influenciava o desenvolvimento do trabalho com HIs no ensino de inglês e que as atitudes, o comportamento e o agir discursivo da professora estavam refletidos nos alunos. Isso nos permitiu concluir que a transposição didática deste gênero está totalmente apoiada no professor, pois, ao contar a história, é ele quem dá vida aos personagens. Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador.

Retomemos um dos primeiros conceitos pesquisados: a importância da contextualização do tema a ser estudado. Ao defendermos a necessidade de uma prática pedagógica que contemple o contexto situacional de ensino/aprendizagem, apoiamos-nos em duas premissas básicas: tornar a aula significativa, permitindo ao aluno se identificar com o que está sendo abordado (o tema, o conteúdo) e, em consequência, viabilizar trocas de experiências sociais entre os sujeitos, o que promoverá a construção de outros conhecimentos. Entretanto, ao analisarmos o agir da professora, entendemos que a contextualização diz respeito também ao professor, pois é também por intermédio de suas estratégias que o aluno apreende novos conceitos. Assim, a contextualização deve estar no plano geral da aula, mas também estar presente no agir do professor, por meio de sua conduta em sala de aula.

Algumas limitações encontradas no percurso desta pesquisa foram, como já apontamos, o fato de que na época em que as aulas foram planejadas e os dados coletados, não havia, de nossa parte, um domínio total do construto teórico-

metodológico de análise textual. Isto fez com que os planejamentos das aulas contemplassem parcialmente a proposta de transposição didática explorada neste trabalho.

Importante citar também que a falta de recursos tecnológicos limitou a coleta de dados, pois ficamos dependendo da disponibilidade de terceiros, no caso, o departamento de recurso áudio-visual da instituição na qual atuávamos para podermos gravar as aulas. Ainda em relação a este aspecto, sentimos, no início do processo de transcrição dos dados, que este seria um trabalho que consumiria tempo. Por outro lado, durante esta fase, pudemos observar pequenos “detalhes” que contribuíram significativamente para as análises aqui consideradas.

Sendo esta uma pesquisa-ação, este trabalho contribuiu para o aprimoramento de nossa prática docente, especialmente na nossa concepção de jogos de leitura, pois o aporte teórico, sob o qual nos abrigamos, levou-nos a considerar aspectos fundamentais que devem estar presentes na elaboração dos mesmos, tais como as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas nos alunos.

Como encaminhamento para nossas futuras pesquisas, estão o desenvolvimento de jogos a partir de outros livros de histórias e também a investigação do uso do gênero HI como instrumento para o ensino de outros gêneros textuais na escola, como, por exemplo, no caso das HIs aqui exploradas, a escrita de um diário inspirado nas atividades da joaninha durante aquele dia narrado na história ou a elaboração de gêneros com textos predominantemente constituídos de seqüências descritivas relacionados às características biológicas dos animais presentes nas HIs.

Esperamos, com este trabalho, contribuir para o aprimoramento de outros profissionais que, como nós ensinam inglês a crianças e desejam fazer desta atividade algo prazeroso e significativo tanto para eles quanto para os seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Prado Cecília; ROCHA, Renata; PRADO, Sonia. Why tell stories to our students - kids, teenagers and adults? *New Routes*, São Paulo, n. 13, p. 32-35, Abr. 2001.

ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1995.

AMEKO, Paula Cristina. *O ensino de inglês para crianças não alfabetizadas*. 2000. 97 p. Monografia de Curso de Especialização em Língua Inglesa. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

ANDRADE, Stefânia Dalto C. *Educação Infantil: Avaliando o ensino de língua inglesa em crianças pré-escolares*. 1999. 84 p. Monografia (Especialização em Avaliação Educacional) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ANDRÉ, Marli Eliza Delmezo Afonso de. *Etnografia de prática escolar*. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. 128 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Delmezo; LUDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. 6ª ed. São Paulo: EPU, 2001. 99 p.

ALTRICHETER, H.; POSCH, P.; SOMEKH, B. *Teachers Investigate their Work: An introduction to the methods of action research*. London and New York: Rutledge, 1993.

ARAGÃO, Gustavo. *Literatura Infantil*. Disponível em <<http://www.infonet.com.br/gustavoaragao/literaturainfantil.htm>>. Acesso em: 10 de julho de 2004.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 168.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9ª ed. São Paulo: Hucit, 2002, p. 196.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. (Trad.) . Arlene Caetano. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 366 p.

BITTINGER, Judith M. Teaching young children in a nurturing environment. *New Routes*, n. 8, pg. 36 – 37, Nov., 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*, Brasília: MEC/SEF, 1998. 164p.

BRENELLI, Rosely Palermo. *Jogo como espaço para pensar*. São Paulo: Papyrus, 2002. 207 p.

BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discurso – por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: EDUC, 2003, 353 p.

BUSATTO, Cléo. Contar e Encantar. Pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 2ªed. 123 p.

CAMERON, Lynne. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal* - Oxford University Press, n. 57, p.105 -112, abr. 2003.

CARDOSO, Fernanda Moreno. Relações Discursivo-enunciativas sobre a interação em sala de aula (de Ciências). *Revista Intercâmbio*, vol. VIII, 1999, p. 235-248.

CARLE, Eric. *Biografia*. Disponível em < <http://www.eric-carle.com/bio>>. Acesso em: 02 de julho de 2004.

CARLE, Eric. *The Grouchy Ladybug*. Harper Collins, 197-.

CARLE, Eric. *The Very Busy Spider*. Philomel, 1960.

COELHO, Betty. *Contar histórias – uma arte sem idade*. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002. 78 p.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1991. 285 p.

COLL, César. *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Trad. Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. 159 p.

COLLIE, Joanne; STEPHEN, Slater. *Literature in the language classroom*. Cambridge University Press, 1998.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2002. 248p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 7, p. 95-106.

CUNHA, Maria Antonieta A. *Literatura Infantil – Teoria e Prática*. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999. 176 p.

CYRRE, Magda Regina Lourenço. O Lúdico no ensino / aprendizagem de Língua Português. *Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, Porto Alegre, n.32, p. 235 -244 jul./dez. 2002.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003, 246 p.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. Cap. 5

DENZIN, Norman K. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Sage Publications, 1998. 297 p.

DIONÍSIO, Ângela P. A postura interacional do narrador. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, n. 23, p. 11-28, jan./jun. 1994.

DOHME, Vânia. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003. 182 p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Progressão em expressão oral e escrita- Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. P. 41-71 In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. 279 p.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A. e BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *ÉLA - Études de Linguistique Appliquée*. n. 92, p.23-27. 1993

ELLIS, Gail; BREWSTER, Jean. *The storytelling handbook – A guide for primary teachers of English*. London: Penguin, 1991. 215p.

ERNST-SLAVIT, Gisela; WEGNER, Kerri J. Using Creative Drama in the Elementary ESL Classroom. *TESOL Journal*, 1998. Summer, pg. 30- 33.

FARIA, Maria Alice. Como usar a literatura na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004. 160 p.

FERNANDES, Mônica Teresinha Ottoboni Sucar Fernandes. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: fábula*. São Paulo: FTD, 2001. 88 p.

FIORIN, José Luiz. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D.; FIORIN, José Luiz (Orgs.) *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 29-36.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza; GÓES, Rafael. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 121-151

FRANCESCHI, Luciana; FARIA, Heloisa Helena de; PEDROSO, Paulo. The Challenging World of Teaching Very Young Children. *Braz-Tesol Newsletter*, São Paulo, p. 12-15, out.2001.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; Schwartz, Suzana. Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica. *Ciências e Letras-Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras*, n.32, p. 117 -131,2002.

GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: conto de fadas*. São Paulo: FTD, 2001. 64 p.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1998, 173 p.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002. 191 p.

GAZOTTI, Maria Aparecida. Accords and doscrepancies over teaching our little ones. *New Routes*, São Paulo, n. 4, p. 16 – 19, Nov., 1998.

GHOSN, Irma. *ESL with Children's Literature – The way whole language worked in one kindergarten class*. FORUM magazine, n.3, setembro, 1997. Disponível em < http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no3/p14.htm#special_ret_33> Acesso em 20 de maio de 2004.

GIMENEZ, Telma. Pesquisa e ensino de línguas estrangeiras: o elo perdido. In: NICOLAIDES, C. (orgs). *O desenvolvimento da autonomia de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: EDUCAT, 2003, p. 112-120.

GUMPERZ, John J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, Branca; TELLES; GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional. Antropologia, lingüística e sociolingüística em análise do discurso*. Porto Alegre, RS: AGE, 1998. cap. 6, p.98-119.

KAMII, C.; DEVRIES, R. *Jogos em grupo na Educação Infantil – Implicações da teoria de Piaget*. São Paulo: Artmed. 1991. 355 p.

KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1997. 107 p.

_____. *Jogos Infantis. O jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: 2003. 11ª ed. 127 p.

LAZAR, Gillian. *Literature and language teaching*. Cambridge University Press, 1998.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 6, p. 73-86.

MALKINA, Natasha. Storytelling in early language teaching. English teaching FORUM online journal. V. 33, n. 1, jan. – mar. 1995, p. 38. Disponível em: < www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/index.htm >. Acesso em: 20 jan. 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 1, p. 19-36.

MACHADO, Anna Rachel. *A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades*. Conferência pronunciada em 17/06/1997, no Seminário Critérios de avaliação de livros didáticos 5ª a 8ª séries, Ministério de Educação e de Desporto.

_____. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 2, p. 138- 150.

_____. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart (prelo)

MAGALHÃES, Maria Cecília. *A pesquisa sócio-histórica e o pensamento crítico em educação*. (prelo)

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. *Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 80 p.

MINICK, Norris. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky – Uma introdução à *Thinking and Speech* (Pensamento e Linguagem). In: DANIELS, H. (org.) *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo, Loyola, 2002. p. 31 – 59.

MIRANDA, Andréa Vieira. *Ensino de Inglês para Crianças*. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - PUC-SP.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamentos a contextos mentais gerados pela professora. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMITICH, Leda M. B. (Orgs.). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 247-271

MOON, Jayne. *Children Learning English*. Hong Kong: Macmillan Heinemann, 2000, p. 184.

MORAES, Teddy L. Globalizado, sim; globalizado, não! *New Routes*, São Paulo, n. 14, p. 40 – 41, Jul. 2001.

MORGAN, John; RINVOLUCRI, Mario. *Once upon a time*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 118 p.

MOTTA-ROTH, Dèsiré. Seminário em Estudos Avançados. *Pesquisa sobre gêneros discursivos: uma investigação sobre textos, atividades e relações sociais*. Agosto, 2004.

_____. A dinâmica de produção de conhecimento: teorias e dados, pesquisador e pesquisados. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v. 3, n. 1, 165-184, 2003.

MOYSÉS, Lucia. *O desafio de saber ensinar*. Campinas, SP: Papirus, 1994. 10ª edição. 136 p.

NICOLA, José; INFANTE, Ulisses. *Gramática Contemporanea da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ed. Scipione, 1999. 15ª ed. 447 p.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library, 1993.

PEDERSEN, Martin E. Storytelling and the art of teaching. *English teaching FORUM online journal*. V. 33, n. 1, jan. – mar. 1995, p. 38. Disponível em: < www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/index.htm >. Acesso em: 20 jan. 2004.

PERROTTI, Edmir. Um discurso colonizador(r): reflexões sobre a literatura infantil. In: CUNHA, Maria Antonieta A. *Literatura Infantil – Teoria e Prática*. 18ª ed. São Paulo: Ática, 1999. p.76-81.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros Textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Cap. 2, p. 138-150.

PIRES, Simone Silva. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: SARMENTO, S. e MULLER, Vera (org.). *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004. p. 19- 42.

RAMOS, Flávia B; PANOZZO, Neiva S. P. O papel da ilustração na leitura infantil. IN: ZINANI, Cecil J. A. e SANTOS, Salette R. P. (Orgs.) *Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004, p. 15-32.

REGO, Teresa. Aprenda com eles e ensine melhor. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 139, p. 24, jan./ fev. 2001.

RODRIGUES, Maria. *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo*. São Paulo: Ícone, 1992. 118 p.

ROSENFELD, Anatol. Essência e função da literatura - Estrutura e problemas da obra literária. In: *Literatura Infantil Teoria e Prática*. São Paulo: Ática, 1999. p.56-58.

RUIZ, Hérica Elaine Barbosa. A importância dos marcadores cinésicos e supra-segmentais na contação de histórias. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina.

SANDRONI, Laura C. e MACHADO, Luiz Raul. *A criança e o livro*. São Paulo: Ática, 1987, 176 p.

SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos Santos. Uma idéia toda azul: diálogo entre imaginação e fantasia. IN: ZINANI, Cecil J. A. e SANTOS, Salete R. P. (Orgs.) *Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2004, p. 51-65.

SCOTT, Wendy A.; YTREBERG, Lisabeth H. *Teaching English to Children*. New York: Longman, 1990. 155 p.

SELIGER, Herbert W.; SHOHAMY, Elana. *Second Language Research Methods*. Oxford University Press, 1999. 210 p.

SILVA, Alzira da. *Era uma vez... O conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. 1997. 166 p. (Dissertação de mestrado). PUC-SP.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas In: ROJO, Roxane R.; CORDEIRO, Gláís S. (Trad. e Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. cap. 1, p. 21-39

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, p. 5-16, mai/ago. 1999.

SHEDLOCK, M. L. The art of the story-teller. Dover Publications:1951. In DOHME, Vania. *Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado*. Petrópolis: Vozes, 2003. 182 p.

STOCKDALE, Joseph. *Storytelling*. English teaching FORUM online journal. V. 33, n. 1, jan. – mar. 1995, p. 38. Disponível em: < www.exchanges.state.gov/forum/vols/vol33/index.htm >. Acesso em: 20 jan. 2004.

STRODT-LOPEZ, Bárbara. Using stories to develop interpretative process. *ELT Journal* - Oxford University Press, n. 50, p.35 - 41, jan.1996.

TAHAN, Malba. *A arte de ler e contar histórias*. 5ª ed. Salvador: Conquista, 1966. 222p.

TAVARES, Roseanne Rocha. Estratégia de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J. *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 75-100.

VALE, David; FEUNTEUN, Anne. *Teaching Children English. A training course for teachers of English to children*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.286 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (Trad.) Paulo Bezerra. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 496 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (Trad.) Claudia Schilling. *Psicologia Pedagógica*.. Porto Alegre: Artmed, 2003, 311 p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Construção do Conhecimento em sala de aula*. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 12 ed., 2002, 110 p.

WERTSCH, J.V.; SMOLKA, A.L.B. Continuando o Diálogo: Vygotsky, Bakhtin and Lotman. In: DANIELS H. (org.) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

WRIGHT, Andrew. *Storytelling with children*. Oxford University Press, 1995. 222 p.

_____. *Creating stories with children*. Oxford University Press, 1997. 135 p.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. A criança e o faz-de-conta. Uma abordagem do faz-de-conta e sua importância na educação pré-escolar. Centro de Referência Educacional. Disponível em: < www.centrodereferenciaeducacional.com.br > Acesso em 20 de junho de 2003.

ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil.
In: *Literatura Infantil: um gênero polêmico*. Org. Sonia Salomão Khede. Porto Alegre:
Mercado Aberto, 1986. p. 17-29.

ANEXOS

ANEXO A - HI 1. The Very Busy Spider

Early one morning the wind blew a spider across the field.
A thin, silky thread trailed from her body.

The spider landed on a fence post near a farm yard...and began to spin a web with her silky thread.

“Neigh! Neigh!” said the horse. “Want to go for a ride?”
The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

“Moo! Moo!” said the cow. “Want to eat some grass?”
The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

“Baa! Baa!” bleated the sheep. “Want to run in the meadow?”
The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

“Maa! Maa!” said the goat. “Want to jump on the rocks?”
The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

“Oink! Oink!” grunted the pig. “Want to roll in the mud?”
The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

“Woof! Woof!” barked the dog. “Want to chase a cat?”
The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

“Meow! Meow!” cried the cat. “Want to take a nap?”
The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

“Quack! Quack!” called the duck. “Want to go for a swim?”
The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

“Cock-a-doodle!” crowed the rooster. “Want to catch a pesty fly?”
And the spider caught the fly in her web...just like that!

“Whoo? Whoo?” asked the owl. “Who built this beautiful web?”
The spider didn’t answer. She had fallen asleep.

It had been a very, very busy day.

ANEXO B - HI 2. The Grouchy Ladybug

It was night and some fireflies danced around the moon.

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

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

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

It too saw the aphids and wanted them for breakfast.

"Good morning," said the friendly ladybug.

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

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

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

"Or do you want to fight me for them?"

"If you insist," answered the friendly ladybug sweetly.

It looked the other bug straight in the eye.

The grouchy ladybug stepped back.

It looked less sure of itself.

"Oh, you're not big enough for me to fight," it said.

"Then why don't you pick on somebody bigger?"

"I'll do that!" screeched the grouchy ladybug.

"I'll show you!" It puffed itself up and flew off.

At six o'clock it met a yellow jacket.

"Hey you" said the grouchy ladybug.

"Want to fight?"

"If you insist," said the yellow jacket, showing its stinger.

"Oh, you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off.

At seven o'clock it met a stag beetle.

"Hey you", said the grouchy ladybug.

"Want to fight?"

"If you insist," said the stag beetle, opening its jaws.

"Oh, you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off.

At eight o'clock it came across a praying mantis.

"Hey you", said the grouchy ladybug.

"Want to fight?"

"If you insist," said the praying mantis, reaching out with its long front legs.

"Oh, you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off.

At nine o'clock it almost flew into a sparrow.

"Hey you", said the grouchy ladybug.

"Want to fight?"

"If you insist," said the sparrow, opening its sharp beak.

"Oh, you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off.

At ten o'clock it saw a lobster.

"Hey you", said the grouchy ladybug.

“Want to fight?”

“If you insist,” said the lobster, stretching its claws.

“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

At eleven o’clock it bumped into a skunk.

“Hey you”, said the grouchy ladybug.

“Want to fight?”

“If you insist,” said the skunk, starting to lift its tail.

“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

At twelve noon it spotted a boa constrictor.

“Hey you”, said the grouchy ladybug.

“Want to fight?”

“If you insist-s-s-t,” said the snake, ”right after lunch.”

“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

At one o’clock it happened upon a hyena.

“Hey you”, said the grouchy ladybug.

“Want to fight?”

“If you insist,” said the hyena, laughing eerily and showing its teeth.

“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

At two o’clock it met a gorilla.

“Hey you”, said the grouchy ladybug.

“Want to fight?”

“If you insist,” said the gorilla, beating its chest.

“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

At three o’clock it ran into a rhinoceros.

“Hey you”, said the grouchy ladybug.

“Want to fight?”

“If you insist,” said the rhinoceros, lowering its horn.

“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

At four o’clock it encountered an elephant.

“Hey you”, said the grouchy ladybug.

“Want to fight?”

“If you insist,” said the elephant, raising its big tusks.

“Oh, you’re not big enough,” said the grouchy ladybug and flew off.

At five o’clock it met a whale.

“Hey you”, said the grouchy ladybug.

“Want to fight?”

But the whale did not answer at all.

“Oh, you’re not big enough anyway,” said the grouchy ladybug and flew off.

At five fifteen the grouchy ladybug said to one of the whale’s flippers,

“Hey you, want to fight?”

But it got no answer. So it flew on.

At five thirty the grouchy ladybug said to the whale's fin, "Hey you, want to fight?"
But it got no answer. So it flew on.

At a quarter to six the grouchy ladybug said to the whale's tail, "Hey you, want to fight?"
And the whale's tail gave the grouchy ladybug such a SLAP... that it flew across the sea and
across the land.

At six o'clock the grouchy ladybug arrived right back where it had started from.
"Ah, here you are again," said the friendly ladybug. "You must be hungry. There are still
some aphids left. You can have them for dinner."
"Oh, thank you," said the wet, tired, and hungry ladybug.
Soon all the aphids were gone.
"Thank you," said the leaf.
"You are welcome", answered both ladybugs, and they went to sleep.
The fireflies, who had been sleeping all day, came out to dance around the moon.

ANEXO C - Solicitação de autorização para coleta de dados

À Direção Educacional do Colégio Londrinense,

Eu, *Juliana Reichert Assunção Tonelli*, R.G.: - , C.P.F.: - , residente à - , na cidade de Londrina, Estado do Paraná, venho por meio desta, solicitar a autorização para realizar a coleta de dados para minha pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina-UEL.

A coleta de dados será feita durante o período normal de aulas de Língua Inglesa da 3ª série do período matutino do Ensino Fundamental I do Colégio Londrinense.

Os dados serão coletados através de filmagem de áudio e vídeo e atividades realizadas pelos alunos durante os meses de Outubro e Novembro de 2003.

Como professora desta Instituição, comprometo-me a utilizar os dados, assim como todo o material coletado (gravação em áudio e vídeo e as produções feitas pelos alunos em aula) **ÚNICA E EXCLUSIVAMENTE** como fonte de pesquisa e análise do projeto “Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa Para Crianças”.

Atenciosamente,

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Direção Educacional Colégio Londrinense

Londrina, 3 de Outubro de 2003.

ANEXO D - Solicitação de Autorização da Coordenação do E. Fundamental para Coleta de Dados

À Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental de 1. a 4. Série do Colégio Londrinense

Eu, *Juliana Reichert Assunção Tonelli*, R.G.: - , C.P.F.: - , residente à - , na cidade de Londrina, Estado do Paraná, venho por meio desta, solicitar a autorização para realizar a coleta de dados para minha pesquisa de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina-UEL.

A coleta de dados será feita durante o período normal de aulas de Língua Inglesa da 3ª série do período matutino do Ensino Fundamental de 1. a 4. Série do Colégio Londrinense.

Os dados serão coletados através de filmagem de áudio e vídeo e atividades realizadas pelos alunos durante os meses de Outubro e Novembro de 2003.

Como professora desta Instituição, comprometo-me a utilizar os dados, assim como todo o material coletado (gravação em áudio e vídeo e as produções feitas pelos alunos em aula) **ÚNICA E EXCLUSIVAMENTE** como fonte de pesquisa e análise do projeto “Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa Para Crianças”.

Atenciosamente,

Juliana Reichert Assunção Tonelli

Coordenação Ensino Fundamental 1ª – 4ª série

Londrina, 03 de Outubro de 2003.

ANEXO E – Autorização dos Pais dos Alunos

AUTORIZAÇÃO

Prezados Pais ou Responsáveis,

Gostaria de comunicar-lhes que o grupo de alunos da 3ª série do Ensino Fundamental do Colégio Londrinense foi escolhido para participar de uma pesquisa que está sendo realizada de Outubro a Dezembro de 2003 dentro do horário normal das aulas.

Este estudo está sendo desenvolvido pela professora JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO TONELLI que é uma pesquisadora da Área de Estudos da Linguagem na UEL-Londrina.

A pesquisa envolverá todo o grupo tendo como objetivo:

- 1) Analisar atividades realizadas pelos alunos em unidades a partir do uso de histórias infantis em sala de aula.
- 2) Analisar a participação dos alunos nestas atividades.

Comunico que esta pesquisa está sendo realizada durante o 4º. Bimestre/2003, sendo que algumas aulas do curso mencionado serão filmadas para análise posterior.

Para tanto, peço sua permissão:

- 1) Para que seu filho possa participar desta pesquisa;
- 2) Para que os dados coletados durante a pesquisa, possam ser usados para apresentações que venham ocorrer dentro da área de pesquisa da qual esta professora faz parte. Estas apresentações terão como finalidade o estudo, a análise e verificações quanto ao andamento da pesquisa.

Todos os dados colhidos em sala de aula através desta pesquisa estarão à disposição.

Antecipadamente agradeço a sua atenção e colaboração para a realização desta pesquisa.

Londrina, 06 de Outubro de 2003.

Cientes:

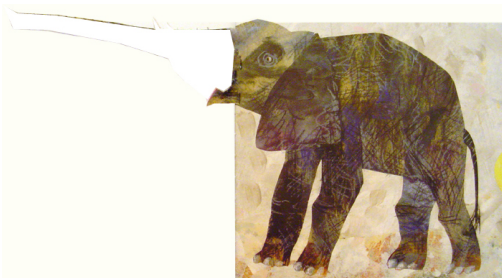
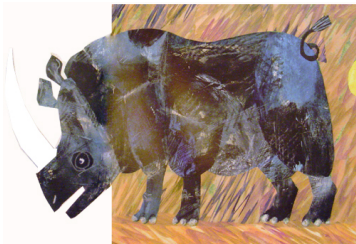
Pai

Pesquisadora
Aluno

Juliana Reichert Assunção Tonelli
Professora –

ANEXO F – Atividade Realizada na Aula 6





ANEXO G – Descrição das Reações Físicas dos Animais

“... said the yellow jacket, **showing its stinger.**”

“... said the stag beetle, **opening its jaws.**”

“... said the praying mantis, **reaching out with its long front legs.**”

“... said the sparrow, **opening its sharp beak.**”

“... said the lobster, **stretching its claws.**”

“... said the skunk, **starting its tail.**”

“... said the snake, **right after lunch.**”

“... said the hyena, **laughing eerily and showing its teeth.**”

“... said the gorilla, **beating its chest.**”

“... said the rhinoceros, **lowering its horn.**”

“... said the elephant, **raising its trunk and showing its big tusks.**”












ANEXO H – Atividades de Produção Escrita

NAME: _____ DATE: _____

**ACTIVITY ABOUT THE STORY “THE VERY GROUCHY LADYBUG”
ACTIVITY 1**

1. WRITE THE NAMES OF EACH ANIMAL’S PART. USE THE WORDS FROM THE BOX.

STINGER JAWS FRONT LEGS BEAK
CLAWS “THE LUNCH” TEETH ARMS
HORN TAIL TRUNK AND TUSKS

a) _____ 	b) _____ 	c) _____ 
d) _____ 	e) _____ 	f) _____ 
g) _____ 	h) _____ 	i) _____ 
j) _____ 	k) _____ 	

NAME: _____ DATE: _____

**ACTIVITY ABOUT THE STORY “THE VERY GROUCHY LADYBUG”
ACTIVITY 2**

1. MATCH EACH ANIMAL WITH ITS PART ACCORDING TO THE REACTION IT HAD WHEN THE GROUCHY LADYBUG MET IT.

a)



() 1. BEAK

b)



() 2. TRUNK AND BIG TUSKS

c)



() 3. FRONT LEGS

d)



() 4. JAWS

e)



() 5. TAIL

ANEXO I - Transcrição Aula Diagnóstica 1

Coleta realizada no dia 14/10/2003 – gravação em áudio

Livro: *The Very Busy Spider* – Eric Carle

1. T- Do you like stories?
2. Ss- Yes ...!
3. T- Do you like when I tell you stories?
4. S1- Yes...
5. S2- Ah...! So-so... yes!
6. T- Do you like ... Felipe... when I tell you stories...?
7. S3- ... yes!
8. T- Do you like stories, Ana?
9. S4- ((sorri e faz movimento que sim com a cabeça)).
10. T- Do you like it? Yes or no...?
11. S4- Yes...
12. T- Yes... O.K. and ... look at this book... what animal is this one...?
13. S2- An insect...
14. T- An insect? Yes ... this is an insect...What's the name of this insect...?
15. As- Spider ...
16. S1- Spiderman...!
17. T- Yes, good like Spiderman... and... what colour is this spider?
18. Ss- Red, green, blue, orange...yellow...
19. T- It has got many colours... look at the name of this story... what's the name of the story...?
20. As- The Very Busy Spider...
21. T- What kind of spider is she... look at her...
22. S2- Muitas aranhas... muitas aranhas...
23. T- Look... does it say the very ... sad ((fazendo cara de triste)) spider?
24. S6- Yes...
25. T- Sad... ((fazendo careta de triste))? Look at her face ...
26. S4, S1, S3- ... no ... busy...
27. T- ... does it say ... the very happy ((pergunta sorrindo)) spider...?
28. T- Does it say the very... hungry ((passando a mão na barriga)) spider??
29. S7- ... Alegre...
30. S3- ... busy teacher!
31. T- O.K. ... when you make a phone call to your friend and the telephone does like this... bip... bip...
32. S3,S4,S6- Ocupado....
33. T- Yes... busy...very, very busy...
34. S3- Uma aranha muito ocupada!
35. T- Hum. Hum...
36. As- ...((comentários inteligíveis))
37. T- So let's see what happens in this story... what's the name of the author?
38. S6- Eric Carle!
39. T- Yes, that's right... and ...Is he Brazilian? What do you think? Is he Brazilian?
40. As- No...
41. T- Do you think Eric Carle is Japanese?
42. As- No...
43. T- Where is he from??
44. As- American
45. T- ... yes...
46. S6- USA ...
47. T- Yes... good! He is from America... The United States of...
48. As- ... América!
49. As- ()
50. T- Sorry?
51. As- ((repete o comentário))
52. T- Yes, that's true! Now... Let's pay attention "Early" I. ... can you look at me, please?
53. S7- Teacher... ela tá fazendo a teia!
54. T- Yes...she's spinning a web!

55. S7- What's a web?
 56. T- ... this is a web... ((apontando para o desenho da teia no livro)).
 57. T- "Early one morning the wind ((assoprando como se fosse o vento)) blew a spider across the field.
 58. As- thin, silky thread trailed from her body. The spider landed on a fence post near a farm yard..."
 ((apontando para o desenho no livro))... this is a fence post! Begun to spin a....???? Web!
 59. As- Web... web...
 60. T- And then ((virando a página do livro))...?
 61. S2- ah... um cavalo...!
 62. S3e S6- A horse!
 63. T- A horse...the horse said..."Neigh! Neigh! ((fazendo o som imitando o relinchar do cavalo))"... the horse said "Want o go for a ride?" Quer dar um passeio comigo?
 64. As- @@@
 65. T- "The spider didn't answer... (fazendo o gesto de boca fechada) she was very busy... spinning her... web!
 66. T- And then.... tcham, tcham, tcham, tcahm... ah!
 67. As- ... a cow!
 68. T- A cow...
 69. T- "Want to eat some grass? Want to eat ((fazendo o gesto de comer))... some grass?"
 70. S6- Quer comer grama...?
 71. T- Yes David.... Very good! The spider ... look at the spider..."The spider didn't anser. She was...
 72. As- ...very busy...
 73. T- ...spinning her..."
 74. As- Web...
 75. T- Ah!
 76. As- Baa! Baa! ((imitando o som de uma ovelha...)).
 77. T- Baa! Baa! ((imitando o som de uma ovelha...)).
 78. S7- Teacher ... a sheep...
 79. T- Yes... Isa... very good!
 80. S5- ...é o sheep na cidade grande!
 81. T- "Want to run in the meadow?" ((movimentando os braços como se estivesse correndo)) ..."the spider didn't answer... she was ...
 82. As- Busy...
 83. S3- ... VERY busy...!
 84. T- Yes... spinning her ...
 85. As- ...web... ((começam a fazer barulhos...))
 86. T- What animal is this one?
 87. As- É um bode!
 88. T- A goat!! This is a goat ... yes...
 89. T- "Want to jump on the rocks?"
 90. S8- ...cê tá gravando a aula teacher...?
 91. T- Yes!
 92. S8- ((Olha para o amigo do lado e sorri)).
 93. T- "Want to jump in... on the rocks?"
 94. S3- Quer pular nas rochas?
 95. T- Yes! The spider...
 96. As- Não falou nada...
 97. T- "Didn't answer ...she was..."
 98. As- ...busy ...
 99. T- ...spinning ...
 100. As- ...web...
 101. T- ...her web...
 102. As- ...((alvorço))... a pig! "Oink! Oink !" ((fazendo o som de porco))
 103. T- Oink... Oink... ((fazendo o mesmo))...
 104. Ss- é o pig!
 105. As- Pig!
 106. T- Yes... It's a pig!!!
 107. S8- Teacher ((sai do lugar dele e senta mais próximo a professora))... eu tinha um cachorro com o rabo igual ao do pig!
 108. T- REALLY? "Want to roll in the mud?"
 109. S3- Quer rolar na lama?

110. T- Yes... in English... “to roll ((fazendo movimentos com a mão)) in the mud?”... The spider didn’t ...?
Answer...she was very...
111. S4, S3, S6 e S7- ... BUSY!
112. T- ... spinning her ...
113. As- ... web!
114. As- Dog!
115. T- “Woof!Woof!” ((imitando o latido do cachorro))... barked the...?
116. As- ... @@@dog!
117. T- “Want to chase a cat?” ((fazendo mímica como se estivesse agarrando algo com as unhas))
118. S1- ... gato!
119. S3- ... quer pegar o gato...?
120. T- O que será que ele queria fazer com o gato?
121. As- ... Pegar o gato!
122. T- Yes... the spider....
123. As- didn’t answer...
124. T- ... she was very ...
125. As- ... busy
126. T- ... spinning her...
127. As- ... web
128. T- ...web. And now... what do you think? ((virando a página devagar...))
129. As- ... a cat!
130. T- ... Yes... a cat?
131. As- ...yes...
132. T e Ss- ... ah!! ... ah...
133. T- Yes ... a cat! You’re right ...!
134. T- ... “Meow... Meow! Said the cat... Want to take a nap?” ((juntando as duas mãos ao rosto, como se estivesse dormindo))
135. S9- Quer dormir comigo?
136. T- Yes... very good...Lucas! The spider didn’t answer ... she was ... she was... very?
137. As- Busy ...
138. T- Spinning her web...
139. As- web...
140. T- ... web. What do you think is the next animal?? What do you think?
141. S5- ... a mouse!
142. S8- ... a fish...
143. T e Ss- Ah!!!
144. T- It’s a duck!!!
145. As- Quack! Quack! @@@ ((imitando um pato)).
146. T- “Called the duck. Want to go for a swim?” ((fazendo movimento com os braços como se estivesse nadando))”.
147. S8- ... cê nada comigo???
148. T- want to go for a swim???
149. S8- ... de boca calada!
150. T- Yes... didn’t answer ... she was very...???
151. As- ... busy ...
152. T- ... spinning her...???
153. As- ... web...
154. T- What’s the next animal... O.K. What are the animals that we have already seen?
155. As- ... a horse ... a cow ... a cat ...
156. T- (repete as palavras logo após os alunos, confirmando e contando com os dedos da mão).
157. As- Dog ... cat ...duck... sheep ... goat...
158. T- Yes ... there is one more...
159. As- Pig@@@!
160. T- Yes, very good ... What do you think is the next animal???
161. S2- ... a mouse...
162. T- A mouse?
163. S5- ... a fish ...
164. T- A fish...?
165. T- “Cock-a-doodle do!” ((Imitando o cantar do galão)).
166. S3- A chicken!

167. T- It's a ... rooster! a rooster !
168. S7- A o quê...?
169. T- A rooster! ((apontando para o desenho do galo no livro)) Want to catch a pesty fly?"
170. S4- Teacher ... what's a "best" fly?
171. T- Pesty... ((aponta para o desenho do mosquito no livro)). Look at this animal... Lucas... this is a fly...Do you want to catch... catch ...((fazendo movimento com os dedos como se estivesse agarrando algo)).
172. As- quer caçar...
173. T- Yes ... "the spider caught the fly in her web..."Isabela look at the web... "The spider caught the fly in her web..."
174. S7- Butterfly! Ela comeu a borboleta...
175. T- No...It's not a butterfly...it's a FLY...
176. S7- A fly...?
177. T- Yes ... a mosquito... O.K.?
178. T- "Who? Who?" ((imitando o som da coruja)) What's the sound of the owl? What's the sound of the owl? ... Letícia ...David... (estava conversando com o amigo do lado) how do you make the sound of the owl? Who... Who...
179. As- Who! Who!
180. T- Yes???"Who built... wait... this beautiful web?"
181. As- que bonita a web!
182. T- Yes...The spider...
183. S3- The spider...?
184. T- ...didn't answer. She had fallen asleep ((imitando alguém dormindo e roncando))...Look ... she is sleeping ...It had been a very, very busy day." She was really, really ...
185. S7- ... cansada...
186. T- ...tired...
187. As-tired ...
188. T- She was sleeping ... and that is the end of the story ...
189. Ss- ()...
190. T- Look ...What do you think of this story? David... what animals are not here...?
191. As- ... a chicken ... a bird ...a mouse ...
192. S7- ... um papagaio...
193. T- A parrot!
194. As- an elephant... a tiger ... a giraffe ((todos falando ao mesmo tempo))
195. T- O.K. ...Let's say that she had met an elephant ... what would the elephant say...? Let's do what ... E.
...
196. S1- ... ah...
197. S2- ... Let's play??
198. T- Let's play ...and then ...
199. S4- ... vamos comer amendoim?
200. T- Ah ... yes ... very good...The elephant David ... ((conversando com o amigo ao lado)) ... would say: Let's eat some peanuts?
201. S6- ... vamos comer amendoim?
202. T- And the spider ... didn't ...
203. As- ... answer ...
204. T- Now, let's say that she met awho said a crocodile??? Ana...let's eat ...fish
205. As- Ah ... vamos nadar (...)

Os alunos prosseguem por mais uns dois minutos dando mais sugestões de animais que a aranha poderia encontrar.

ANEXO J - Transcrição Aula 2

Coleta realizada no dia 21/10/2003 com a continuação no dia 27/10/03 - gravação em vídeo

1. T- How are you people?
2. Ss- I'm fine, thank you!
3. T- Are you fine, are you O.K.?
4. Ss- Yes!
5. T- Or ... you are sleepy today? (leva a mão à boca, como se estivesse bocejando).
6. Ss- Yes... No...
7. T- Are you sleepy? Are you Lucas Hideki?
8. T- Ok! Take a look at this book!
9. S2- Abelha ...
10. T- Is it a bee?
11. Ss- No...
12. As- É uma joaninha!
13. S3- Ladybug! (A aluna lê o título na capa do livro, porém o faz exatamente como se escreve: ladybug)
14. T- LADYBUG! Yes, Leticia! Very Good!
15. T- Look at her face... Can you see her face? (aponta para o rosto da joaninha).
16. S6- No...
17. T- No? Look! Her face... we have ... her eyes, her mouth...
18. S1- Tá triste?
19. T- Do you think she is sad?
20. As- Yes... No...
21. T- What do you think? Is she sad, like this ... (imita alguém choramingando) Sad?
22. Ss- Yes...
23. T- But take a look at the title of the book"The grouchy Ladybug" Does it say "The sad Ladybug"?
24. As- No...
25. T- No... so is she sad, L. L.? What do you think? Look at her face... she is like this ... (franze a testa, imitando alguém emburrado). Is she happy?
26. Ss- No...
27. T- No, she is not happy... O.K.! I'm going to show you some pictures ... I'm going to tape them on the blackboard. Have a look here ... Look at this face...
28. S3- Triste?
29. Ss- Cansado... Hot...Calor... Suado...
30. T- Is he sweating? He is like this ...(leva a mão à boca, como se estivesse bocejando) He is sleepy!
31. As- No...
32. S6- Sleepy...
33. T- Yes... he is sleepy! Good! What about this face?
34. Ss- (...)
35. T- He is like this ...(imita alguém curioso, levantando a sobrancelha!)
36. S7- Curioso!
37. T- Curious! Very Good, Isabela! Have a look at this one
38. As- Chorando!
39. S6- Sad!
40. T- Sad... Yes, D.! This one is sad! And... This one...oh! (faz cara de surpresa)
41. S1- Assustado!
42. T- Do you think he is.... scared?
43. S2- Preocupado!
44. T- Worried?
45. S7- Emocionado...?
46. S1- Surpreso!
47. T- That's it! He is surprised! This one is...?
48. Ss- HAPPY!
49. T- Yes! This one... (mostra outro desenho e faz cara de assustada)
50. As- Medo!
51. T- Yes, he is scared... a ghost! And this one? ((mostra outro desenho e faz careta mostrando a língua))
52. As- Bravo!
53. T- Angry...?

54. S6- Bad!
55. T- Bad? Do you think...
56. S1- Emburrado!
57. T- GROUCHY? Just like the ladybug?
58. S6- No...
59. T- No... Look! Is this ((aponta para o desenho que é um menino mostrando a língua)), a good thing, Ester for us to do?
60. S1- ()
61. T- Can we do this?((mostrando a lingua))
62. S1- No...
63. As- Yes!
64. T- Is he a good person?
65. Ss- No!
66. T- No... he is RUDE!
67. As- Angry ...
68. T- Not angry...he is rude! You know... mal-educado! Yes? Look at this one!
69. Ss- @@@
70. T- ((assoviando, mostra outro desenho))
71. S7- Disfar ... Disfarçante...
72. T- Yes! He is innocent! I'm innocent ... I haven't done anything wrong
73. S7- Não sei de nada...
74. T- Yes ... Just like that! Innocent ...And this one? This one is just like teacher Ju ((faz mímica de uma pessoa cansada!))
75. As- Cansado!
76. T- Yes... tired! And... this one?
77. Ss- Happy!
78. T- Look, that one is happy too!
79. S10- O terceiro de baixo ...
80. T- Yes, that one! ((caminha em direção ao quadro negro e coloca a figura em questão exatamente abaixo da figura que mostrava a expressão facial "rude")) This one is the opposite of this one ... this one is rude...
81. S1- Educado...
82. T- This one is kind...Yes, L.! And this one? ((Finge estar tremendo de frio))
83. Ss- Com frio!
84. T- How do you say that?
85. As- Hot!
86. T- Hot? ((finge estar se abanando))
87. S6- Cold!
88. T- Cold, yes... Cold! Very good!
89. S3- Nossa! Que cara feio, heim tia?
90. T- And this one...? Oh no, this one is already there! Ah... and this one?
91. Ss- Bravo!
92. T- How do say that in English!
93. As- Bad!
94. T- Yes, maybe he is bad, but... ANGRY! I'M ANGRY... ((finge estar brava)).
95. Ss- @@@
96. T- O.K? So, let's go back to the book! And let's have a look at the ladybug's face... Is she happy?
97. Ss- No...
98. T- No... Is she sad?
99. Ss- Yes...
100. T- But... she is not crying... and she is like this... (franze a testa, fazendo cara de emburrada) She is...(aponta para o título do livro)... GROUCHY!
101. As- Nervosa... mal-educada...
102. T- No... O.K. Let's see ... Let's see what is going to happen! Ah! Do you remember this name here? Eric Carle?
103. S6- Foi ele quem escreveu a história da aranha!
104. T- Yes...He is the same author who wrote "The very busy spider!"
105. S1- Spiderman...
106. S8- Não... Spider só!

107. T- So... Let's go... look..."It was night... "it was night... look at the moon..." It was night and some fireflies danced around the moon."
108. As- Marimbondo...
109. T- Fireflies... ((apontando para as figuras no livro)).
110. S6- VAGALUME!
111. T- Yes... fireflies! "At five o'clock in the morning the sun came up (faz gesto com a mão como se fosse o sol nascendo) a friendly ladybug flew in from the left". A very kind ladybug, Lucas! And, the ladybug, L. C., saw a leaf ... what's the problem, L.? (Neste momento, a professora percebe que o aluno estava incomodado com o sol em seu rosto).
112. S2- ()
113. T- Oh! You can close the curtains... but then ... No... I think it's going to be too dark... I'm sorry...Look! It saw a leaf with many aphids on it. Look! APHIDS!
114. S6- Formigas...
115. T- No... these are not ants...you know that insects...
116. S7- Bichinho?
117. T- Yes... those insects, that they eat the leaf?
118. S1- Tão comendo a folha...
119. T- Yes...o.k.? So the leaf, L. C. is going to die!
120. As- Vai morrer?
121. T- Yes, because the aphids eat all the leaf...o.k.? So...the ladybug decided to have the aphids for breakfast! The ladybug is going to eat all the aphids...
"But just then, a grouchy ladybug..." (fazendo cara de brava)
Brava...
122. T- Yes... she came and flew in from the right; saw the aphids and she wanted to eat the aphids too. And now? F.? We have two ladybugs and they want to eat the aphids.
123. As- ()
124. T- But one ladybug is very kind.
125. As- ()
126. T- No... one, one is very kind, the other is "no, they're all mine!"
127. S1- Não é meu e ninguém vai pegar!
128. T- Yes! Look... the friendly said: "Good Morning! Go away said the grouchy ladybug!"
129. S8- Sai daqui! ((a professora aponta para o aluno que fez este comentário, como que confirmando a resposta deste)).
130. T- "I want those aphids" and the kind ladybug said "We can share them"... we can share!" The grouchy ladybug said: Or do you want to fight for them?" The kind ladybug, she said: "If you insist..."
131. S3- Se você insiste...
132. T- ... said the friendly ladybug .The grouchy ladybug looked the kind ladybug into her eyes, stepped back, and said: You're not big enough for me to fight". No, I don't want to fight with you because you're not big enough to fight. (A professora repete a seqüência, porém enfatizando o conteúdo do mesmo através de gestos).
133. S3- ()
134. T- No... The ladybug said: "Why don't you pick on someone bigger to fight? I'll do, that said the grouchy ladybug. I'll show you! And she flew off". And we are going to stop here...What do you think is going to happen? Look: we have two ladybugs. We have two ladybugs. One is very kind, the other is...?
135. Ss- Grouchy
136. T- Grouchy! And they wanted to eat the aphids. And the kind ladybug, she said: o.k., but the other one said: No, they're all mine! Or do you want to fight? The ladybug said, the KIND ladybug said: If you insist...
Se você insiste!
137. T- Now... we are going to have an activity! You sit down, O.K.? Look: I have here some pictures...
138. S6- Umas figuras!
139. T- But we are going to do this next class. On Monday, all right? On Monday, we are going to play this game. I have here many pictures. Look!This one is SLEEPY (faz gestos correspondents a alguém sonolento); this one is BORED (novamente represante por meio de gestos); this one is SICK (repete o procedimento, levando a mão à testa, como se verificasse a temperatura);
140. As - Tá doente...
141. T- Yes...this one is ANGRY!
142. As- Bravo!

143. T- Yes! This one is scared ... so, next class I'm going to put these pictures at your back! (demonstra colocando em suas próprias costas uma figura)
144. S3- Você vai esconder?
145. T- I will put the pictures at your back. Each one of you...
146. As- ()
147. T- Yes! And you will have to discover, o.k. E.? E.... sit down, please? You will have to discover the picture that is at your back.
148. As- ()
149. T- Yes! But next class! O.K.?
150. As- ()
151. T- All right! So, bye-bye...get your material and I see you next class.

Continuação – 27 /10/03

152. T- Do you remember the story of the “Grouchy Ladybug”? Do you remember?
153. S8- Assustada ...
154. T- No, she was not scared...
155. S7- Impressionada!
156. T- No, the ladybug... she was grouchy...! (fazendo cara de emburrada)
157. S1- Emburrada...
158. T- She was grouchy. What about this one?(mostra um desenho de uma expressão facial)
159. S3- Impressionada...
160. T- Surprised!
161. S3- Surpresa!
162. T- Yes... this one is a surprised face! Yes, very good! What about this one? ((mostra outra figura e, ao mesmo tempo, faz a mímica correspondente)).
163. S3- Sleepy!
164. T- Sleepy! Very good L. Sleepy! And this one...
165. S- Curioso...
166. T- CURIOSUS... Like this... (reproduz a expressão facial de alguém curioso) Are you curious? E. Are you curious?
167. S1- ((nega com a cabeça)).
168. T- Are you curious? F.?
169. S8- (Confirma movimentando a cabeça)
170. Ss- @@@
171. T- ARE YOU CURIOSUS? You are...And this one... ((como mostra a figura de alguém chorando, o faz fingindo que está soluçando)).
172. As- Triste...
173. As- Chorando...
174. T- Yes, how do you say that in English? ((faz esta pergunta ainda fingindo que está chorando))
175. Ss- @@@
176. S4- Sad...
177. S8- ((aluno bate palmas))
178. T- SAD! Are you sad? I. Are you sad?
179. S7- @@@ ((Sorri e nega com a cabeça))
180. T- Are you happy today?
181. S7- @@@(Sorri e movimenta a cabeça, querendo dizer que sim).
182. T- Good... So, this one is ... sad! This one? (mostra outra figura)
183. As- Bravo!
184. T- How do you say that in English? (pergunta com voz de “brava”)... ANGRY! I'm angry... Yes?
185. T- (Mostrando outra figura) And this one?
186. As- Hot!
187. T- HOT? (começa a se abanar)
188. As- Cold!
189. T- COLD!
190. As- VERY cold!
191. T- VERY COLD! Yes... And this one? ((finge estar com a respiração ofegante))
192. As- Hot!Cansada!
193. S1- Cansada...

194. T- In English...
195. S5- Que nem a teacher aquele dia lá...
196. T- Yes...TIRED! And this one?
197. As- HAPPY!
198. T- (Mostra outro desenho e assovia como se estivesse disfarçando).
199. As- Innocent!
200. T- Innocent! I didn't do anything ... I am innocent ... Yes? I'm innocent ...
201. As- O outro é assustado...
202. T- This one... (fazendo cara de assustada)
203. As- Medo...
204. T- How do you say that in English? SCARED... SCARED...
205. S3- O teacher... porque você desenhou os carinhas assim... este cabelinho?
206. T- Ah... because I didn't know how to draw their hair...
207. S3- @@@
208. T- ((Mostra a língua))
209. S1- Bravo!
210. T- Angry?
211. S1- Metido...
212. S7- Mostrando a língua...
213. T- Então... Mas quem mostra a língua é uma pessoa educada?
214. Ss- Mal-educada!
215. T- How do you say that? Do you remember? RUDE! RUDE!
216. S3- O teacher ().
217. T- O.K. And this one?
218. S1- Educado...
219. T- Yes... kind...This one is rude and this one is kind. O.K.?Good...Now... we are going to play a game!O.K. L.? I have here ...some pictures... I have here some pictures. O.K. F.? I. sit down, please? This one is THIRSTY (Mostra a figura)
220. Ss- Cansado ...
221. T- Not tired...THIRSTY ... He wants to drink some water...
222. Ss- Com sede...
223. T- Yes...Let's repeat: thirsty.
224. Ss- THIRSTY
225. T- This one is...
226. S1- Com medo!
227. T- Scared! So we have... (dirige-se ao quadro negro) I'll write them here... (vai até o quadro e escreve as palavras correspondentes a cada expressão apresentada por meio das figuras). Thirsty... This one is?
228. As- Scared!
229. T- Scared ...This one (pega outra figura) is?
230. As- Sad...
231. T- Sad...This one is ...(faz uma cara de surpresa)
232. S3- Surprised!
233. As- ()
234. T- Yes.Surprised!
235. S3- O teacher ele tá com os olhos brancos assim...
236. T- Yes, like this ...(faz uma cara de surpresa)...This one is (fazendo cara de entediada) Bored...
237. Ss- Cansado ... Inocente...
238. T- Not innocent ... not sad...I'm bored...There's nothing to do...Entediado...He's bored... Não tem nada para fazer... (finge estar bocejando) So, let's write here ... bored ... How do say this in English? (mostra a figura e novamente finge estar bocejando)...
239. S8- Slepý!
240. T- Sleepy!
241. S3- É sleepy e não slepy...
242. T- Sleepy... yes! (mostrando outra figura) How do you say that in English?
243. Ss- Tired (falando exatamente como se escreve em Português).
244. T- TIRED! Yes... tired (vai até o quadro e escreve a palavra) and this one...(mostra outra figura) L. sit down, please?
245. S8- SICK!
246. T- SICK!(vai até o quadro e escreve a palavra SICK) And... what about this one (mostra outra figura)?
247. S8- Hungry!

248. T- Angry...
249. S3- Hangry... Que massa!
250. T- No... he's not hungry... he's angry...(faz cara de brava).F. and this one (mostra outra figura)?
251. S1, S3 e S8- HAPPY!
252. T- L.S. And this one?
253. S5- Happy.
254. T- Now...now, I'm going to tape this at your back (demonstra colocando uma figura em suas proprias costas).
255. S3- Vai colar nas nossas costas...
256. T- Yes...
257. S3- ()
258. T- No! You are not going to see it!
259. S1- ()
260. T- No...but then
261. S8- Eu já brinquei. É de fazer uma mímica!
262. T- No..no...Each one...like...I'm going to... I'm going to do this with me, o.k.? So this one is... happy (mostra a figura para os alunos e a coloca em suas costas). And then I'm going to say... Am I...?Pretend that I don't know.Finge que eu não sei qual figura está aqui atrás.Am I angry?
263. As- No...
264. T- No...You're not...
265. S3- A gente tem que responder até você acertar?
266. T- Yes!Am I... I. Am I ...Am I sad?
267. S7- Aí você vira?
268. T- Yes.You can see.
269. Ss- No...
270. T- No, you're not.Am I happy?
271. Ss- YES!
272. T- Yes..O.K.?So, let me see... F. Stand up, please?
273. S7- ()
274. T- L. Stand up, please?O.K. You can't see! (Coloca com uma fita adesiva uma figura expressando determinado estado emocional nas costas do aluno)
275. S3- Teacher, não é melhor você por do outro lado?
276. T- No...O.K? People...
277. Ss- Tá de ponta cabeça...
278. T- Don't look!(A professora coloca novamente a figura de forma correta).All right, F.Now you ask...Am I...?
279. S8- Am I happy?
280. Ss- No...You're not!
281. S8- Am I sad? (Faz a pergunta olhando para a professora)
282. T- Ask them! (Aponta para os alunos) Am I sad?
283. Ss- No...
284. T- You're not happy, you're not sad... (A professora vai até o quadro negro e risca os adjetivos escritos no quadro e que já foram utilizados pelo ano. Faz isto buscando auxilia-lo para que ele saiba quais adjetivos ainda não usou.).And now? Am I...? Ask them.Ask your friends. Come on ...
285. S8- Am I sleepy?
286. Ss- No... you're not!
287. T- No... you're not sleepy...(vai ao quadro e risca a palavra sleepy).
288. S7- Não é happy, não é sleepy e não é sad...
289. T- You're not happy, you're not sleepy, and you're not sad...Am I...?
290. S8- Am I ()?
291. T- Bored? (Imita alguém entediado para a turma)
292. Ss- NO...
293. S4- Teacher...o que é que é sick?
(A professora leva a mão à sua própria testa, imitando alguém febril ou doente e a aluna chacoalha a cabeça dizendo que entendeu)).
294. S8- Am I angry?
295. Ss- NO...
296. T- No, you're not angry! (Vai até o quadro e risca a palavra angry)
297. S8- Am I tired?
298. Ss- NO...

299. T- Sorry? Ask them... Am I sick?
300. Ss- No...
301. As- Agora ele vai acertar...
302. As- Acho que não... <@@@>
303. T- Am I...?
304. S7- Tem surprised...
305. S8- ()
306. T- Am I thirsty?
307. Ss- NO...
308. S7- Começa com “s” ...e termina com “d” ... a dica...
309. T- No! You cannot say!
310. S3- E tem “r” na palavra...
311. As- Vai logo!Ai teacher...
312. T- Ask them...
313. S8- Ah não teacher... ()
314. T- Am I surprised? , he said...
315. Ss- NO...
316. S8- ()
317. T- Am I... ((a professora vai até o quadro e escreve a estrutura “Am I...”))
318. S8- Scared?
319. Ss- YES!
320. T- Yes, you are! Now... L.! Come here... don’t look! O.K.? (Mostra a figura a ser colocada nas costas da aluna para o restante do grupo) (Cola com fita adesiva uma outra figura nas costas da aluna).
321. S9- Espera aí... Eu não vi direito...
322. S7- Uma dica... é fácil!
323. T- Don’t say! Come on... Am I...
324. S3- Am I happy?
325. Ss- No...
326. T- No, you’re not happy! (Vai ao quadro e repete o processo riscando a palavra happy para auxiliar a aluna)
327. S5- Os tambores batendo@@@
328. S3- ()
329. T- Am I hangry?
330. S3- ANGRY!
331. Ss- Yes!
332. T- Yes... you’re angry!
333. S7- Não disse que...
334. T- All right! A.Your turn! A. look at the board, please. (Mostra a figura aos alunos que vêm todos ao redor da aluna) All right... Now, let’s sit down.
335. S3- ()
336. T- L. and E., please?
337. S4- Am I sick?
338. Ss- Yes... Ela viu...
339. T- No, she didn’t! E.? O.K.
340. S1- Am I surprised?
341. T- Surprised?
342. Ss- No.
(a professora risca a palavra no quadro)
343. S1- Am I sad?
344. Ss- No. (a professora risca a palavra no quadro)
345. S7- E. vira!
346. S1- Am I ... (aponta para a palavra tired no quadro)
347. T- Tired?
348. As- No.
349. T- No. You’re not tired. (a professora risca a palavra no quadro).
350. S1- Am I happy?
351. Ss- No.
352. S1- Am I ()
353. T- Pardon?
354. S1- Sleepy?

355. Ss- Yes...
356. T- Yes.. You're sleepy! I. your turn. Look over there. Don't look! (Fixa a figura nas costas da aluna S7 esta não adere bem na camiseta) Wait, let me get one more...I'll put one more.
357. S3- I. Não vai falar o que já foi heim?
358. S7- ((aponta para a estrutura da pergunta escrita no quadro, sinalizando que não sabe como proceder)).
359. T- Am I...?
360. S7- Am I...((faz a pergunta olhando para a professora e de costas para a classe)).
361. T- But you have to ask your friends... ((virando a aluna para os colegas)).
362. S7- Am I surprised?
363. Ss- No...
364. T- No, you're not surprised.
365. S7- Am I sad? (olhado para a professora).
366. T- Ask them. (aponta para a turma).
367. S7- Am I sick?
368. Ss- No...
369. T- You're not sick.
370. S3- I. você tá falando todos que já foram @@@
371. As- Tá frio...
372. S9- Olha qual que é.É o ...
373. S7- Thirsty?
374. T- I ask them. Am I thirsty?
375. Ss- No...
376. S7- Am I ()?
377. T- Thirsty?
378. S7- Aqui ó... (aponta para a palavra escrita no quadro)
379. T- Tired?
380. Ss- YES!
381. T- Yes, you're tired!L.S. You're turn!
382. S3- Teacher me deixa colar aqui...
383. T- L. sit down, please? ((pega uma outra figura para colar na camiseta do aluno e mostra para a turma))O.K
384. S9 - O.K., O.K, O.K.
385. S4- O.K.
386. As- É o mais fácil... @@@.
387. T- No, this is not...
388. S3- Ah é sim...quase todo mundo vai()
389. T- O.k. L. Am I...?
390. S5- Am I sad?
391. As- NO
392. S5- Am I sleepy?
393. Ss- No...
394. T- ((imita alguém bocejando)) You're not sleepy
395. S3- L. já foi ...((mostra a figura correspondente em suas mãos))
396. T- No, L.Don't show it!
397. S5- Am I sick?
398. T- ((leva a mão à testa como estivesse medindo a temperatura))
399. As- No...
400. S1- Já foi...
401. T- No, don't say people!
402. S5- Am I happy?
403. As- No...
404. S5- Am I angry?
405. As- No...
406. As- Tá muito fácil...
407. S5- Am I ((aponta para a palavra bored escrita no quadro))
408. T- Am I bored?
409. Ss- No...
410. S3- Teacher tá MUITO (fácil).
411. S3- Am I surprised?
412. As- YES...@@@

413. T- Yes, you are surprised ... L. Don't show... ((a aluna pega a figura nas mãos). Don't show...
 414. S8- L. Não é para mostrar...
 415. T- Se você mostrar eu não vou deixar você segurar as figurinhas... O.K... L.H.
 416. S7- Teacher põem esse... ((os alunos aglomeram-se ao redor da mesa com as figuras e querem escolher quais serão coladas nas costas do colega))
 417. T- Don't look!
 418. S7- Aqui... ((aproxima-se de L.H. e coloca a figura em suas costas))
 419. S3- I. era o outro...
 420. S4- Deixa eu ver teacher?
 421. T- E. no. Sit down, please. Sit right...
 422. T- O.K., L. You can start... Am I...?
 423. S9- (angry)
 424. T- Angry?
 425. Ss- No...
 426. T- No, you're not angry!
 427. S9- Am I happy? ((olhando para a professora))
 428. T- Ask them... he's sleepy... ((aponta para um aluno que está bocejando)) Are you sleepy, F.?
 429. S9- Am I tired? ((virando-se para os colegas))
 430. T- ((faz uma careta querendo dizer que ele não havia acertado))
 431. S3- No, no, no.
 432. As- NO
 433. T- L. you have to ask your friend, not me...
 434. S3- L. vira para cá...
 435. T- L. don't show.... Am I ...
 436. S9- Skik
 437. T- Skik? What's this?
 ((o aluno aponta para a palavra sick no quadro))
 438. T- Ah! Sick? No, you're not...
 439. S9- Sad?
 440. T- Sad? ((pergunta imitando a voz de alguém choramingando)).
 441. T- Ask them...
 442. S9- Bread?
 443. T- Are you bread? Bored... ((leva as mãos ao queixo fazendo cara de tédio)).
 444. Ss- No...
 445. T- No, you're not bored!
 446. S9- Am I "tirsty"? ((com dificuldade))
 447. T- Sorry?
 448. S9- ()
 449. Ss- YES
 450. T- Can you repeat, please?
 451. S9- "tirsty"
 452. T- Thirsty? Yes...

A professora encerra a atividade dispensando os alunos para o recreio.

ANEXO K - Transcrição Aula 3

Coleta realizada no dia 03/11/2003 – gravação em vídeo

Nesta aula S8 não estava presente

1. T- Let's continue our story? What animal is this one? ((mostra a capa))
2. S1- Joanhinha ...
3. T- What kind of ladybug?
4. S1- Grouchy
5. Aa- Egoísta ...
6. T- Why was she selfish? What happened?
7. S4- ()
8. T- She didn't want to shareA.F. said she was 'egoísta', she didn't want to share. Why was she SELFISH?
9. S3- Selfish?
10. T- Yeah...Look... what happened here? What can you remember from this part of the story?
11. S3- The fireflies...
12. T- Is it day or night?
13. Ss- Night...
14. T- What were the fireflies doing? It was night and some fireflies danced around the moon ...look...the moon...L., please?
15. S7- ()
16. T- L., give it to me ... put this thing in your pencil case, please...So, the fireflies were...
17. S6- Dancing...
18. T- around... what? The sun?
19. As- No...
20. T- Is it the sun? No... this is the ...?
21. S6- Moon...
22. T- And here?? ((muda a página))
23. S3- Ela não quer dividir a folha com os outros ...ela é muito egoísta...
24. S6- Ela não quer dividir os bichinhos com a outra joanhinha.
25. S3- A folha... Ela não quer dividir com os bichinhos... ((insiste))
26. T- No... Pay attention...
27. Ss- ().
28. S6- Ela não quer dividir os bichinhos que estão na folha com a outra joanhinha.
29. S2- Oh... teacher... Esta história é falsa, porque as joanhinhas não comem a folha, elas comem o pulgão...
30. T- Yes. They don't eat leaves. They eat the aphids.
31. S2- É o pulgão.
32. T- The aphids...Então quer dizer que de uma certa forma, a joanhinha estava protegendo quem?
33. As- As folhas ...
34. T- As folhas... Porque, D.?
35. S7- Esses bichinhos comem as proteínas das folhas...
36. T- Esses bichinhos comem as folhas... então...elas comendo os bichinhos...
37. S10- Então a joanhinha está protegendo a folha...
38. T- We have two ladybugs...
39. S1- TWO LADYBUGS.
40. T- We have two ladybugs... isn't it? ((pega um fantoche de joanhinha feito de papel)) One is... friendly...
41. Aa- Que maneiro...
42. T- Is this the grouchy ladybug? Look at her face...
43. As- No...
44. T- No, she is the friendly...
45. S1- Happy!
46. T- Look...she was nice...yes? At five o'clock in the morning the sun... look ((volta uma página))... here it was...
47. S6- Night...
48. T- And here ... at five o'clock the sun...came up...
49. S3- Tá nascendo...

50. T- The friendly... a friendly ladybug flew in from the left ...((representa com o fantoche de joaninha de papel)) Can you hold it, please? ((entrega o fantoche para S1)) it saw a leaf with many aphids...and she decided to have the aphids for... what do eat in the morning?
51. S6- ()
52. T- What do we have in the morning? When we wake up ((espreguiça))?
53. S6- Bread ...
54. S4- Milk...
55. S3- A juice...
56. T- Juice... what else?
57. S7- Chocolate...
58. T- For breakfast?
59. S7- É derretido no leite...
60. T- Chocolate milk ...o.k. but we have this for... for... break...break...
61. S6- Breakfast...
62. T- So they were having the aphids for breakfast...it was in the morning... and she said "good morning"... the friendly ladybug said 'good morning' because she is very...
63. S- Good...
64. T- She is very good, she is very POLITE. What is a polite person?
65. S1- É ... como fala... educada...
66. T- Yeah... she was very polite... she said 'good morning' ... but then... ((voz em tom de suspense)) a grouchy ladybug ((toma outro fantoche de joaninha de papel))... Came from the right... ((S2 se levanta em silencio e vai até a professora)). Say it in English...
67. S2- Can I go to the restroom, please?
68. T- Quickly, o.k.? Ok... who is coming from the right?
69. S3- Teacher ()
70. T- This one came from the left... the friendly... and who is coming from the right?
71. Ss- Grouchy ...
72. T- Grouchy ladybug...and this one said ((pega o fantoche)) ... good morning...and the other one said...
73. S7- Teacher... conta o final da história...
74. S3- A gente já ouviu isto teacher...
75. T- What did she say... so tell me...
76. S6- Go away...
77. T- Was she polite?
78. S3- Teacher deixa eu segurar?
79. T- So... come here...sit here...
80. S7- Podia ser eu, né?
((S2 retorna a sala e deixa a porta bater))
81. T- ... and she said... 'good morning' and the other one said...
82. S6- Go away... Vai embora, sai daqui!
83. T- And she said...the grouchy ladybug said "I want those aphids"...
84. S- (...)
85. T- And the grouchy bug said "I want hose aphids"...
86. S3- I want those aphids (entendimento)
87. T- The friendly ladybug said: "We can share them!"
88. S3- They're all mine...
89. T- "Or...do you want to...?"
90. S1- fight...? (querendo uma confirmação da resposta)
91. T- The friendly ladybug said: "If you insist..."
92. S6- Teacher... essa aí é a grouchy...
93. T- No, look, "If you insist said the friendly ladybug sweetly" Let's repeat?
94. As- "If you insist..."
95. T- Once more!
96. Ss- "If you insist!"
97. T- And the ...
98. S3- ... grouchy ladybug said...
99. T- ...yes...
100. S3- ((silêncio))
101. T- "Oh! You're not big enough for me to fight!"
102. As- Uau!
103. T- O que será que ela falou?

104. S7- Você é muito grande...
105. T- You're NOT big enough...
106. S3- Você não é grande o bastante pra brigar comigo!
107. T- And the friendly ladybug said: "Then why don't you pick on somebody bigger?" O que será que a "friendly ladybug" propôs pra ela, já que ela disse que a "friendly ladybug" não era grande o suficiente para brigar com ela?
108. S7- Então vamos brigar @@@
109. Ss- ()
110. T- No... pay attention... she said:" Then why don't you pick on somebody bigger?" ((Movimentando os braços, enfatizando-os nas palavras: "pick on" e "bigger"))).
111. S1- Depois eu te pego!
112. S6- () a primeira parte...
113. T- "Somebody bigger..." porque você não escolhe...?
114. S2- Alguém do seu tamanho!
115. T- Bigger!
116. Ss- Maior do que você!
117. T- Bigger... ((Em tom de confirmação)) And the grouchy ladybug said: I'll do that! O.K. I'll do that!
118. S3- I'll do that (entendimento)
119. T- Vou procurar alguém, o que?
120. S1- Que seja maior que...
121. T- ... bigger! "I'll show you!"
122. S3- I'll show you! ((com o fantoche de papel na mão, age como se ela própria fosse a personagem que está falando))
123. T- "I'll show you!"
124. S3- "I'll show you!" ((sempre movendo o fantoche)).
125. T- O que é que ela falou agora?
126. S7- Eu quero "shouyo"@@@
127. T- "I'll show you!".
128. S3- "I'll show you!".
129. T- Eu vou te...?
130. As- Pegar!
131. T- No... Olha lá... Ela falou que ela pegar alguém maior pra brigar...
132. Ss- ()
133. S6- Vou atrás...
134. T- I'll show you... what's to show? ((fecha o livro e mostra a capa para os alunos))
135. Ss- Maior...
136. S3- Maior é... "bigger"...
137. S7- ...chutar...
138. T- Kick?
139. S6- Bater?
140. T- Punch?
141. S6- No...
142. S7- Bravo com você...
143. T- Angry?
144. S2- ()
145. T- Sorry L.? What did you say?
146. S2- ()
147. T- Mas agora não é hora né,L.? "I'll show you!" Eu vou te...mostrar!Eu vou te mostrar! O que ela queria mostrar? Que ela vai pegar alguém...?
148. Ss- maior...
149. S3- "I'll show you!".
150. T- o.k.! Olha lá... Este "good morning"...Vocês falaram para mim que this friendly ladybug she is ...? ((fazendo sinal de "positivo" com o dedo))
151. S6- Friendly...
152. T- Friendly...she is...polite...what's a polite person?
153. As- Educada
154. T- Yes...so now... can you give me this? (pega os fantoches das joaninhas) we are going to...
155. S1- Fazer uma ladybug...
156. T- We are going to write some sentences.
157. S3- ()

158. T- Yes... we are going to write some polite sentences...
159. S6- Escrever sentences de uma pessoa educada!
160. T- Yes... o que uma pessoa "polite" usa?
161. S6- In English, teacher?
162. T- In English, of course dear!
163. S1- "Good morning!"
164. T- "Good morning!"
165. S1- "Hello, baby!"
166. T- Hello...What else?
167. S4- Good night!
168. T- Good night! Sorry?
169. S4- Good afternoon, teacher!
170. T- Good afternoon...say it! (olhando para o aluno S6)
171. S6- Are you fine?
172. S3- A beautiful?
173. T- A beautiful?
174. S3- Você está bonita...
175. T- Ah... yes...And ...For example...can I do this...this is mine! ((toma um lápis das mãos de S3))
176. S1- No... Mal-educada!
177. T- And... if I haven't got any pencil...and I need a pencil...can I do this? ((abre o estojo de S1 e pega um lápis)).
178. S7- Posso pegar uma caneta?
179. T- How do you say that in English?
180. S1- PODE querida@@@
181. S9- Please.
182. T- Please! What else? I will write on the board (levanta-se e dirige-se ao quadro)
183. S2- Posso roubar um caneta?@@@
184. T- L. you said...
185. S9- Please...
((A professora escreve no quadro))
186. S1- Thank you...
187. T- O.k., but if I need your pencil...can I do this? (pega o lápis de S1)
188. S1- NO
189. T- No...What do we have to say?
190. S6- Please...
191. T- What else? I will write on the board...
192. S3- Por favor...
193. T- I need a pencil...
194. S1- ...Please, empresta uma caneta, yes!(interrompe)
195. T- How do you say that?
196. S3- Please, E. a pencil...
197. T- Yes... or... when you want to go to the toilet, how do say?
198. S4- Can I go to the toilet, please?
199. S3- Can I a pencil, please?
200. T- Or... Can I borrow....?
201. S3- Pencil...
202. T- Whose pencil? My pencil????
203. S3- YOUR!
204. T- Your pencil...((professora dirige-se ao quadro e escreve a frase))
205. S1- Please, yes... tó!@@@
206. T- A.F., said "Good Morning" ((escreve a frase no quadro)) what else?
207. S6- Sleep well...
208. T- Sleep well...
209. S1- Teacher... sleep well?
210. S6- É durma bem!
211. S1- "Tank"you!
212. S3- Não é "tank you" é "thank you"...
213. T- When you're late for you class and we you want to come into the classroom. What do you say?
214. S7- May I come in? Se você deixar eu entro, se você não deixar eu não entro.
215. S3- Could you repeat, please?

216. S1- How do you spell..., please?
 ((Neste momento da aula, os alunos começam a ler frases colocadas nas paredes com expressões em língua inglesa de uso diário.))
217. T- Look! This ladybug (retoma o livro nas mãos) ...people...she wasn't polite...
218. S3- Ela é uma "she"? Ou uma "he"?
219. T- LADYbug...
220. S3- Ah... uma "she"...
221. T- She said: "No, they're all mine!"...What could be a polite way of saying this?...no, that's ok...where is it? (procura no texto)
222. S2- O "teacher" passa desta página...
223. T- Wait...
224. S7- Sh...
225. T- Share... we can SHARE! What's to share? (fazendo sinal com as mãos como se estivesse repartindo algo)
226. As- Repartir...
227. T- If I say... no they're all mine ... you say...we can share them...
228. S6- Repartir...
229. T- And when she said "Or do you want to fight me for them? " Who said that? The grouchy ladybug or the friendly ladybug? (indicando as diferentes personagens com os fantoches de papel)
230. S6- Grouchy...
231. T- The grouchy...and what did the friendly ladybug say?
232. S6- Eu sei ...
233. T- If you...
234. S4- ... if you insist...
235. T- What else can we say ((aponta para as frases no quadro))... in a polite way?
236. S3- Good morning...
237. T- O que a "ladybug" poderia ter dito, ao invés de dizer...
238. S1- ... Vamos repartir? ((interrompe))
239. T- Quem chegou lá primeiro?
240. S1- Os pulgões...
241. T- Yes... and the ladybugs?
242. S3- A mais legal...
243. T- The friendly or the grouchy ladybug?
244. As- Friendly
245. T- Quem chegou por último?
246. Ss- The Grouchy
247. T- E ela já chegou falando o que?
248. S3- O "teacher" ela podia até querer dividir, mas acho que ela não devia ()
249. T- Pois é... apesar de ela ter chegado primeiro ela se propôs a que?
250. S3- A ofertar ... dividir...
251. T- To share ... o que é que a outra que chegou por último poderia ter dito... olha só...ela chegou depois,a "friendly ladybug" já estava lá comendo.O que ela poderia ter dito?
252. S10- Posso comer com vocês?
253. S7- IN ENGLISH
254. S1- I'm hungry...
255. S7- Please@@@
256. T- Can I ...
257. As- ()
258. S4- ()
259. T- Look...((pede a atenção do grupo)) ...Can you repeat, A.F.?
260. S4- Can I () ((FALANDO BEM BAIXINHO))
261. T- It's good... wait...dear. A, F. has something to say. Be quiet, o.k.?
262. S4- Can I eat an insect, please?
263. T- Can I eat an insect, please? ((reforça falando mais alto)) If you go to the snack time and your friend is eating a delicious chocolate cake...can you go there and say: This is mine! ((toma o estojó das mãos de S4))
264. S4- @@@
265. T- What can you say? Instead of getting it?
266. S9- This is mine!
267. T- This is mine, L.? Is it polite?

268. S9- @@@
269. T- What can you say? Can I...
270. S6- We can share...
271. S7- Humm! I'm hungry!
272. T- I. Now you can! ((olhando para S7 que havia pedido para distribuir os sulfites)) Give each student a sheet of paper, right? Get your pencils, markers... and we are going to write some polite sentences ((aponta para o quadro com as frases escritas)).Choose one sentence that you think is important! You can write sentences that are not on board as well...
273. S4- Teacher... pode copiar do quadro?
274. T- Yes... and if you want to write another ones you can ... o.k.? If you don't know how to write it you can ask, ok?
((Os alunos prosseguem escrevendo frases e montando as placas, enquanto a professora caminha entre o grupo auxiliando com possíveis dificuldades de ortografia e/ou vocabulário.))
275. As- ()
276. T- Look, students. If you want to copy something from the blackboard and I am in front of it so you can't see... how do say that?
277. S9- Left...
278. S5- Com licença!
279. T- How do you say that in English? ((PERÍODO DE SILENCIO))
280. T- Ex...?
281. As- Excuse me!
282. T- Please. Excuse me, please.

No final da aula a produção dos alunos foi colada nas paredes complementando outros cartazes que lá já estavam.

ANEXO L - Transcrição Aula 4

Coleta realizada no dia 11/11/2003 – gravação em vídeo
O aluno S5 não estava presente

1. T- Do you remember these ladybugs?
2. S1- Eu seguro...((pegando o fantoche de papel))
3. S3- E. ...
4. T- Do you remember these ladybugs?
5. S3- Hum.. Eu lembro, eu lembro.
6. T- Which one is this one? ((mostra o fantoche de papel))
7. As- Grouchy ladybug.
8. T- And this one? ((mostra o outro fantoche))
9. S1- ()
10. As- ()
11. T- The friendly ladybug.
12. S1- Posso segurar a feliz?
13. S3- Posso segurar a triste?
14. T- Just a minute... she is not sad! She is grouchy!
15. S1- ... ladybug
16. T- And this one is the friendly...What happened? Can you tell me the story?
17. S3- Oh teacher você vai começar a contar tudo de novo, assim?
18. T- No, you're going to tell me!
19. S6- Você vai conter pra ela...
20. T- YOU ((aponta para todo o grupo)).So what happened here? ((mostra uma página do livro))
21. As- Vagalume, vagalume, vagalume
22. T- Yes we have many...?
23. As- Fireflies!
24. T- This one is the ...
25. Ss- friendly
26. T- And this one is the ...
27. As- grouchy
28. T- What were they doing?
29. As- ()
30. T- They were eating ((faz gesto com as mãos como se estivesse trazendo algo à boca)) the ...
31. S6- Pulgão.
32. T- The aphids. So, let's repeat: fireflies.
33. Ss- Fireflies.
34. T- Aphids.
35. Ss- Aphids.
36. As- Ladybug.
37. T- Ladybug... And then, what's this?
38. S3- Leaf.
39. T- Leaf, that's it dear! And they were having the aphids for...? Lunch?
40. S3- Breakfast!
41. T- What time was that? Do you remember the time?
42. S1- Meio-dia.
43. T- It was in the morning. They were having breakfast!
44. S2- Seven o'clock!
45. S3- Nine o'clock@@@
46. T- It was five o'clock!
47. S3- Já tá claro, pssorinha?
48. T- Yes...can you see that? In the morning...And then, what happened?
49. S1- Good morning!
50. S3- Aí teacher ()
51. T- And what did she say?
52. S1- Good morning!
53. T- Is she friendly?
54. Ss- Yes.

55. T- Is she polite?
 56. Ss- Yes.
 57. T- Yes, because she said “good-morning!” And the other one said ...
 58. S1- Go away!
 59. Ss- Go away
 60. T- And the friendly ladybug said...
 61. S1- Good morning!
 62. T- We can...
 63. S7- Teacher, o que significa “go away”?
 64. T- Go away! ((faz gesto apontando com o dedo para a porta e fazendo cara de brava))
 65. S10- Vai embora!
 66. S6- Sai daqui!
 67. T- YES! Look, they were having breakfast and this one said: no, they are all mine!
 68. Ss- É meu!
 69. T- Yes, but the friendly ladybug said: we can...? We can share them!
 70. S3- “Psorinha...”
 71. S1- Se você insiste...
 72. S3- A gente pode repartir.
 73. S1- ...então vamos repartir!
 74. T- And then she said...
 75. S1- No! ((interrompe))
 76. T- Or...do you want to fight me for them?
 77. S1- Então vem lutar!
 78. T- And the friendly ladybug said?
 79. Ss- If you insist!
 80. S1- Se você insiste!
 81. T- And the grouchy ladybug said: oh! You’re not big enough to fight!
 82. S1- Então vai procurar alguém do seu tamanho!
 83. T- Yes... and then she said: I’ll do that! I’ll do that! O.k.? Now, can you see all those clocks? ((aponta para os relógios de papel colado nas paredes)). I’m going to give you some animals and I’ll tell you the story. The ladybug is going to meet many, many animals.
 84. As- Muitos animais.
 85. T- And at each time she meets one animal.
 86. S3- O teacher, mas porque você só lê até ai? Continua!
 87. T- I’m just explaining what you have to do! So... when you listen to the right time ... for example, L.L. said this is a...? What animal is this one?
 88. S9- Hyena?
 89. T- Yes, hyena. For example, let’s say E. has got the...
 90. S10- How do you say ()
 91. T- Hyena, yes...When she listens to the time the ladybug meet the hyena, she has to go there and stick the animal...
 92. As- ...Colar o animal!((interrompe))
 93. T- Underneath the correct clock.
 94. S3- É pra colar embaixo do “clock”.
 95. T- Yes. O.k.? So L. this is for you (...) ((começa a distribuir as figures dos animais para cada aluno, perguntando quem quer ficar com qual animal, no entanto nenhum aluno ficou com a figura do elefante, pois havia um número a menos de aluno))
 96. T- So, people why do we have those clocks?
 97. S1- Um, dois, três, quarto, (...) ((começa a contar os relógios nas paredes))
 98. T- Porque vocês acham que estes relógios estão aí?
 99. S8- Pra gente colar pra ver o horário.
 100. S7- A hora que eles vão dormir?
 101. S1- Não que eles acordam.
 102. S4- Não... O horário que a ladybug vai encontrar...
 103. T- So...Let’s continue the story? Look who’s here! ((mostra a ilustração no livro))
 104. S2- Ah não... sou eu @@@
 105. T- “At six o’clock it met a yellow jacket. Hey you, said the grouchy ladybug. Want to fight? ...”
 106. Ss- If you insist...
 107. T- “If you insist, said the yellow jacket, showing its stinger. Oh, you’re not big enough, said the grouchy ladybug and flew off.”

108. S2- Sou eu@@@
 ((o aluno S9 levanta e caminha em direção ao relógio correspondente.))
109. S8- É a L. H. ...
110. S8- Teacher a minha fita não tá colando...
111. T- I'll give you another one, o.k.? What time was that?
112. Ss- Six o'clock.
113. T- So, L. what do you have to do?
 ((a aluna S3 vai até o relógio correspondente e cola com fita adesiva a figura do animal abaixo do relógio))
114. T- Yes, L. Very good! "At seven o'clock it met a stag beetle. At seven o'clock it met a stag beetle. "Hey you", said the grouchy ladybug. "Want to fight?"
115. S1- Quer lutar?
116. T- Want to fight?
117. S1- Se você insiste...
118. T- In English.
119. Ss- If you insist
120. T- "Oh, you're not big ...If you insist said the stag beetle, opening its jaws. Oh you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off." What time was that?
121. S6- Seven o'clock.
122. T- And who has got the stag beetle?
123. S6- H.
124. T- H. Where is the clock showing seven o'clock?
 ((o aluno aponta o relógio de papel correspondente fixado na parede))
125. T- So go there and tape it!" At eight o'clock it came across a praying mantis. Hey you, said" who?
126. Ss- Grouchy ladybug.
127. T- "Want to fight?"
128. As- If you insist...
129. T- "If you insist, said the praying mantis, reaching out with its long front legs. Oh, you're not big enough, said the grouchy ladybug and flew off."
130. S3- Ah, ela é muito (). Acha que todo mundo não é maior do que ela!
131. T- @@@Who has got the praying mantis?
132. As- ()
133. T- A.F.? O.k. and what's the time A.?
134. S4- Eight o'clock.
135. T- And where is the clock showing eight o'clock?
 ((a aluna S4 aponta o relógio de papel correspondente fixado na parede))
136. S3- É muito ().
137. T- "At nine o'clock it almost flew into a sparrow. 'Hey you', "said the grouchy ladybug. 'Hey you', said the grouchy ladybug. "Want to fight?"
138. Ss- "If you insist <@@@>
139. T- "If you insist," said the sparrow, opening its sharp beak. "Oh, you're not big enough," said the grouchy ladybug and flew off." Who has got the sparrow?
 ((o aluno S8 levanta da cadeira e caminha em direção a professora para pegar um pedaço de fita adesiva)).
140. T- What time was that F.?
141. S8- ()
142. T- Good... nine o'clock. So go there and tape the picture underneath the clock.
143. S1- Eu vou demorar pra ir...
144. T- "At ten o'clock it met a..."
145. As- A lobster.
146. T- A LOBSTER!
147. S3- O teacher você pode ver que o sol vai aumentando e depois ()
148. T- Yes, because of the time..."Hey you", said the grouchy ladybug. Want to fight? If you..."
149. Ss- If you insist...
150. T- "Hey you",said the grouchy ladybug. "Want to fight? If you insist, said the lobster, stretching its claws. Oh, you're not..."
151. As- BIG
152. T- "... big enough, said the grouchy ladybug and flew off." o.k. Who has got the lobster?

- ((o aluno S5 levanta-se da cadeira)) L. What time did she meet the lobster? ((o aluno sorri e começa a andar pela sala procurando o relógio sem dizer nada. Ao encontrar o relógio correspondente para em frente e cola a figura)).
153. Ss- Yes!
154. S3- O teacher desliga o ventilador pra não dar problema.
155. T- It's too hot! So...it was...ten o'clock. "At eleven o'clock..."
156. S7- Eleven. ((fala dirigindo-se a S4 que está sentada ao se lado))
157. T- "It bumped..."
158. As- SKUNK
159. T- "... into a skunk. "Hey you",said the ..."
160. Ss- ((interrompem)) Grouchy ladybug.
161. T- "Want to fight?"
162. S1- Você quer lutar?
163. T- "If you insist..."
164. Ss- ((interrompem)) If you insist...
165. T- "... said the skunk,starting to lift its tail. Oh, you're not ..." What did she say? You're not?
166. As- Big enough.
167. T- Big enough,"said the grouchy ladybug and flew off." What was the time here?
168. Ss- Eleven.
169. T- Eleven o'clock.
((sem esperar pela solicitação da professora a aluna S7 que estava com a figura correspondente já se levanta e caminha em direção à professora para apanhar um pedaço de fita adesiva))
170. T- "At twelve noon it spotted a boa constrictor. Hey you, said the grouchy ladybug." Want to? ((fazendo movimento com os braços como se estivesse dando socos em alguém))
171. S1- Quer lutar?
172. T- In English...
173. S1- Fight...
174. S3- IF you insist...
175. T- "If you insis-s-s-t, said the snake,"right after lunch. Oh, you're not big enough,"said the grouchy ladybug and flew off." ((enfazando o som da letra "s" para mostrar o som da cobra)). What was the time she met the boa constrictor?
176. S3- Twelve.
177. T- Good... where is it?
178. S10- Sou eu. ((levanta e caminha em direção ao relógio correspondente)).
179. T- "At one o'clock it happened upon a hyena. Hey you, said the..."
180. Ss- Grouchy ladybug.
181. T- "Want to fight?"
182. Ss- IF YOU INSIST...
183. T- "Said the hyena ,laughing..."
184. Ss- ((começam a imitar a hiena rindo))
185. T- "... eerily and showing its teeth. Oh, you're..." YOU'RE NOT?
186. As- BIG
187. S1- Você não é tão grande!
188. T- "Not big enough, said the grouchy ladybug and flew off."
189. S2- One o'clock! ((se levanta e caminha em direção a professora para pegar um pedaço de fita adesiva)).
190. T- "At two o'clock, it met a gorilla."
191. Ss- A GORILLA!
192. T- "Want to fight?"
193. Ss- If you insist. ((interrompem))
194. T- "Said the gorilla, beating its chest."((bate no peito com as duas mãos fechadas e os alunos começam a fazer o mesmo))." Oh,you're not big enough, said the grouchy ladybug and flew off." D. what was the time she met the gorilla?
195. S6- Two o'clock.
196. T- At?
197. S6- Two o'clock.
198. S3- D. between A.F.
199. As- Between A.F. and L.
200. T- And now? What animal is the ladybug going to meet? What do you think?
201. As- Muito massa!
202. S8- Gorilla.

203. T- Gorilla? She has already met the gorilla!
204. S6- Rhinoceros.
205. T- “At three o’clock it ran into a rhinoceros.” What did she say? “Hey you”, said the grouchy ladybug.”
206. As- Quer lutar?
207. T- In English
208. Ss- Want to fight? If you insist
209. T- “Said the rhinoceros, lowering its horn. Oh, you’re not big enough, said the grouchy ladybug and flew off.” What was the time she met the rhinoceros?
210. As- Three o’clock.
((a aluna S1 se levanta e caminha em direção à professora para pegar um pedaço de fita adesiva)).
211. As- FOUR
212. T- At?
213. S2- Three o’clock.
214. T- Three o’clock. Very good! Where is it, people?
215. S2- O teacher ()
216. T- We are going to learn! And now, what’s the next animal?
217. S1- Elephant!
218. As- Whale!
219. S3- A whale and elephant.
220. T- No, I mean now.
221. S3- An elephant!
222. T- YES!
223. S1- Quem vai colar?
224. Ss- Eu teacher...eu teacher... (problema ser solucionado))
225. T- Wait...at four...
226. S7- Eu sei qual que é teacher.
227. S3- Ah, ô ô...
228. T- At four o’clock...
229. S2- A teacher cola...
230. S1- É.
231. As- No.
232. T- At four o’clock encountered an elephant. “Hey you”, said the...?
233. As- Grouchy ladybug.
234. T- Want to ...?
235. S1- Quer lutar?
236. S3- If you insist...
237. T- “Want to fight? If you insist, said the elephant, raising its trunk and showing its big tusks.”
Look...repeat: this is the trunk. TRUNK
238. Ss- Trunk
239. T- And these are the tusks... ((aponta para a ilustração no livro))
240. Ss- TUSKS
241. T- Yes. “Oh, you’re not big enough,” said ...?
242. Ss- If you insist...
243. T- “If you insist, said the elephant, raising its trunk and showing its big tusks. “Oh, you’re not big enough, said the grouchy ladybug and flew off.”
244. S2- Você cola, teacher.
245. T- Ok, I’ll stick it.
246. As- Ah, teacher...
((a professora vai até lá e cola a figura do elefante abaixo da figura do relógio correspondente))
247. Ss- ((alunos batem palmas para a professora)) –
248. T- What was the first animal that she met?
249. S7- Mas tem ainda uma página azul...
250. T- Calma...a seguir cenas dos próximos capítulos...
251. S3- The yellow jacket?
252. T- YES! The yellow jacket. What was the second animal?
253. S1- Foi, foi...
254. S2- Besouro...
255. T- The stag beetle. Porque a professora dá a resposta????
256. Ss- The stag beetle.
257. T- What was the third animal?

258. S3- Louva-a-Deus.
 259. As- Louva-a-Deus.
 260. S1- LOUVA-a-Deus.
 261. T- Pardon me?
 262. S3- Louva-a-Deus.
 263. S6- Praying...praying...
 264. T- Praying...mantis. (NOVAMENTE A PROFESSORA DÁ A RESPOSTA)What was the fourth animal? Yellow jacket, stag beetle, praying mantis...the fifth?
 265. As- Hyena.
 266. S8- Não foi a “hyena”.
 ((começam a olhar bem agitados para as figuras coladas nas paredes)).
 267. S6- Lob...lobster.
 ((os alunos S9 e S1 fazem movimentos com as mãos imitando as garras de uma lagosta))
 268. T- The sixth?
 269. As- (skunk)
 270. T- The seventh?
 271. S2- Snake
 272. T- Snake. The boa constrictor. The eighth?
 273. Ss- Hyena.
 274. T- What was the ninth?
 275. Ss- Gorilla. ((começam a bater no peito imitando um gorila))
 276. T- What was the tenth?
 277. S8- Ladybug<@@@>
 278. T- @@@ Rhinoceros. And what was the eleventh?
 279. As- Elephant...
 280. As- O próximo é a baleia...
 281. T- What do you think is going to be the next animal?
 282. S3- Sem querer você virou a página@@@
 283. T- Oh, my God, it was a surprise<@@@>
 284. S3- NO<@@@>
 285. T- No? O.k. people, very good!

ANEXO M - Transcrição Aula 5

Coleta realizada no dia 18/11/2003 – gravação em vídeo

O aluno S1 não estava presente

Observar que os alunos não receberam as figuras previamente como na aula anterior.

1. T- O.k. Today you are going to tell me the story.
2. S8- Ah!
3. T- Yes...
4. S8- ()
5. T- No, wait... we just have to remember the story...
6. S3- Wait, L.<@@@>
7. S8- Até sua camiseta...
8. T- Yes, today I have ladybugs on my T-shirt...o.k. What happened here?
9. S3- AI...
10. S8- A gente já decorou!
11. S2- Fireflies...
12. T- What were they doing?
13. S2- Night
14. T- It was night...
15. S2- The moon..
16. S8 e S6- Stars...
17. T- Stars... and what were they doing?
18. S5- Leaves...
19. T- Good! What else? Were they studying, the fireflies? (Quando a professora exemplifica com uma pergunta, eles parecem compreender melhor) Conduz
20. As- No
21. S6- DANCING
22. T- Dancing...And here what happened?
23. S4- A grouchy ...
24. S9- Saw a friendly
25. T- What was the friendly ladybug doing?
26. S8- Eating pulgão
27. T- How do you say pulgão in English? Do you remember?
28. S3- Aphids
29. S7- @@@
30. T- And were they having the aphids for breakfast, lunch or dinner?
31. As- Breakfast...
32. T- Yes, because it was...what time?
33. S6- Five in the morning!
(o aluno S8 começa a tossir bastante)
34. T- F. Do you want to drink some water?
(o aluno S8 balança a cabeça dizendo que sim e sai da sala)
35. T- And now? What happened here? ((mostrando a próxima página do livro))
36. Ss- The grouchy ladybug...the friendly ladybug...
37. As- SAW the friendly ladybug
38. T- And the friendly ladybug said...
39. S6- Good morning
40. T- And what did the grouchy ladybug say?
41. S4- Go away<@@@>.
42. Ss e T- Go away!
43. T- And then? What was the first animal that she met? ((o aluno S8 retorna para a sala de aula)) Are you o.k.?
44. S8- Yes.
45. S3- Jacket...
46. T- Yellow?
47. S3- JACKET
48. T- What time was that? When she met the yellow jacket?
49. Ss- Six o'clock!

50. T- L.?
51. S3- Ah porque eu? Porque eu? Porque eu? <@@@>
52. T- O.k. <@@@> So, I. (S7) Where is...What clock is showing ...six o'clock?
(os alunos começam a se virar nas cadeiras procurando o relógio))
53. S3- I... ((aponta para o relógio mostrando seis horas))
54. S7- @@@
55. T- Can you see over there?
56. S7- Ah! Achei...((a aluna pega a figura correspondente com a professora e vai até o relógio para fixa-la abaixo deste)) A ALUNA S3 MOSTRA PARA S7
57. T- What was the second animal that she met?
58. S4- Duas palavras...
59. S6- Stag...
60. T- Stag?
61. S6- Beetle?
62. T- Stag beetle.
63. As- É dos "beetles"...
64. T- What time was that?
65. S8- Seven.
66. S3- Seven O'CLOCK.
67. T- D. can you tape it there? ((o aluno S6 pega a figura do animal das mãos da professora e vai até o relógio correspondente para colar a figura)).
68. S8- Tá por ali...
69. S9- Aqui, ó.
70. S8- Eu, eu..
71. T- What was the third animal that she met?
72. As- Louva-a-deus.
73. T- How do you say that in English?
74. A- Pray...
75. T- A praying?
76. A- PRAYING...
77. T- Mantis.
78. A- MANTIS
79. T- A praying mantis, yes. And what time was that?
80. S3 e S6- Eight o'clock.
81. S8- Teacher eu quero ().
82. T- L.H.? ((a aluno S9 vai até a professora)) Where is the praying mantis? It's here. Can you stick the praying mantis?
83. S9- ()
84. T- I don't know. What time was that? ((o aluno vai em direção ao relógio correspondente e cola a figura))
85. T- L. Can you do me a favour? Can you get more tape over there? ((a aluna compreende o pedido e faz o que a professora pede)).
86. T- What was the next one?
87. Ss- Bird.
88. T- What kind of bird was that?
89. S6- "Spirrow"
90. T- SPARROW ((corrigindo a pronuncia do aluno)). O.k., so let's repeat: Sparrow.
91. Ss- Sparrow.
92. S8- Teacher eu quero ficar com ele de novo, eu era ele.((referindo-se a atividade da aula anterior)).
93. T- What time was that? When she met the sparrow?
94. As- Eight o'clock.
95. T- Eight?
96. As- Nine.
97. T- Good. L.L. Can you tape the sparrow? ((o aluno vai em direção ao relógio correspondente e cola a figura)).
98. T- What was the next animal?
99. S5- LAGOST!
100. T- How do you say "lagosta" in English? <@@@>
101. S6 e S2- Lobster!
102. T- Very Good!What time did she meet the lobster?

103. S8- TEN ((levanta da cadeira e começa a pular))
104. S9- TEM o'clock.
105. T- Tem?
106. S6- Ten o'clock
107. T- Ten o'clock. O.K.
108. S5- Eu sei onde está o "TEN, TEN o'clock"
109. T- F. Can you stick the lobster, please? ((o aluno vai em direção ao relógio correspondente e cola a figura))
110. S2- Tá perto daí.
111. S3- Cola embaixo, F. ((o aluno volta e cola melhor a figura))
112. T- And then, what was the next animal?
113. As- Skunk
114. S10- Eu lembrei da banda – memória associativa (referindo-se a uma banda de pop-rock brasileira com o mesmo nome)
115. T- Yes, you're right. And what time was that?
116. As- Eleven.
117. T- At eleven o'clock. L. Can you stick it?
((o aluno vai até a professora pega a figura e, então caminha em direção ao relógio correspondente e cola a figura)).
118. T- What was the next animal?
119. S6- The boa constrictor.
120. T- A. can you stick the boa constrictor?
121. S8- A A.F. é uma boa construtora.
122. T- What time was that?
123. S7- O "teacher" o que significa uma "boa constrictor"?
124. T- It's a snake. A kind of a snake, o.k.? And D. what time was that?
125. S8- At twelve o'clock. What's the next animal?
126. S2- Hyena!
127. T- What time did the grouchy ladybug meet the hyena?
128. As- One o'clock.
129. S8- Monkey.
130. Ss- GORILLA.
131. S8- Ah! Mas gorila não é um monkey?
132. T- Yes, it is a KIND of an ape.
133. S7- Tia , dá pra quase ver o que tem aí na parte azul!
134. T- Oh, my God!<@@@>
135. As- Rhinoceros!
136. T- What time was that? When she met the rhinoceros?
137. S6- Two o'clock.
138. S8- THREE. Two...((olhando ao redor e procurando pelos relógios)).
139. T- At one o'clock she met the hyena. ((mostrando a ilustração do próximo animal))
140. Ss- Two o'clock.
141. T- I. Can you tape the gorilla, please?
142. S3- Teacher a I. já colou...
143. T- Who hasn't gone yet?
144. S2- Quem é que não colou?
145. T- So, she met the gorilla at...?
146. As- Two o'clock.
147. T- And the rhinoceros?
148. S2- Deixa eu?
149. S- Eu é que vou colar!
150. T- L. hasn't gone yet...
151. S6 - O L.H. também não.
152. T- What time did she meet...
153. S6- Three ((interrompe)).
154. T- At four o'clock. L. Can you that, please?
155. Ss- ELEPHANT
156. T- What time was that?
157. As- Agora chegou a hora.
158. S10- ((chacoalha as mãos, demonstrando suspense)).

159. T- F., Can you tape it? And then? What do you think is going to happen?
160. A- É um tubarão.
161. S9- É uma baleia.
162. T- Do you think she is going to meet a whale?
163. As- Tubarão.
164. S6- Baleia.
165. T- A Whale? Can you tell me what is the biggest animal in the world?
166. S5- Eu sou um golfinho <@@@>.
167. T- Have you ever heard about the “Blue Whale?”
168. S3- Yes!
169. T- The “Blue Whale” is the biggest animal in the world.
170. S5- BALEIA AZUL
171. T- Yes...So, let's see what's going to happen. At four o'clock she met the...?
172. S9- Four o'clock.
173. T- At four o'clock she met the?
174. S8- Four. Five.
175. T- At four o'clock she met the<@@@>?
176. S6- ELEPHANT!
177. T- “At five o'clock it met a whale. Hey you, said the grouchy ladybug. Want to fight?” ((fazendo movimento com os braços como se estivesse lutando com alguém.
178. S8- If you insist...
179. S5- Nossa, olha o tamanhinho dela! ((referindo-se à ilustração do livro – a relação entre o tamanho da baleia e da joaninha)).
180. S7- Teacher, vira de ponta cabeça.
181. As- Não tá de ponta cabeça.
182. S7- Parece <@@@>
183. T- “But the whale did not answer at all.”
184. S3- Por que?
185. T- “At five-fiteen, the grouchy ladybug said to one of the whales flippers.” ((fazendo movimento com os braços imitando as nadadeiras)). Hey you, want tofight? But it got no answer”.
186. S3- Também...ela não pode falar<@@@>.
187. T- No answer, no answer. “ At five-thirty, the grouchy ladybug said to the whales fin...”
188. S7- O teacher, é um tubarão. ((interrompe))
189. S3- É A BALEIA! A cara, o corpo, ...
190. T- Look, flippers ((volta uma página e mostra a ilustração)) and fin. “At five-thirty, the grouchy ladybug said to the whales fin. Hey you. Want to fight? But it got...
191. S10- no answer... ((interrompe))
192. S8- Ela não falou ‘if you insist’ ?
193. T- “At a quarter to six, the grouchy ladybug said to whales’s tail. Hey you...”
194. S3- Hey you ((interrompe))
195. Ss- Want to fight?
196. T- And the whale’s tail gave the grouchy ladybug such a slap, that she flew across the sea and the land.”
197. As- @@@
198. As- ()
199. T- Yes <@@@>. “At six o'clock the grouchy ladybug arrived right back where it had started from.” Ela chegou no mesmo lugar de onde ela tinha começado. At six o'clock. “Ah, here you are again said the friendly ladybug. You must be hungry.”
200. S8- Eu tô com fome!
201. T- YOU must be hungry!
202. S3- A LADYBUG.
203. T- “There are still some aphids left.” Ainda restaram alguns..
204. S8- Pulgão.
205. T- “You can have them for dinner. “ Ela falou o que agora? Você pode ter alguns destes “aphids” de jan...?
206. S6- Jantar.
207. T- Porque é que lá no começo quando ela começou a comer os aphids, ela ofereceu “for breakfast”?
208. S3- Porque tava de manhã.
209. T- E porque agora é “for dinner”?
210. S3- Porque agora ta de noite.
211. T- Ah, porque passou o dia...?

212. Ss- O dia todo.
213. T- O dia inteiro. E aí, a Grouchy ladybug said “O.K. said the wet.” Look she was wet, look at the drops of water ((apontando para a ilustração)), “tired” ((lendo com respiração ofegante imitando alguém cansado)) “and hungry ladybug”.
214. S8- Tia esta aí que está suando, é aquela que voltou?
215. T- No, this one is the grouchy ((apontando para a ilustração)).
216. S8- É a Grouchy que saiu?
217. T- É porque ela passou o dia inteiro querendo brigar. Quando foi seis horas da tarde ela voltou exatamente para o lugar que ela tinha?
218. S2 e S3- Começado...
219. T- Só que aí, quando a friendly ladybug ofereceu os aphids que haviam sobrado, para ela comer de jantar, olha só o estado que ela tava, ela não era mais grouchy, she was wet... Porque será que ela estava wet?
220. Ss- Porque ela tinha lutado com a baleia!
221. T- She was tired! ((com respiração ofegante, imitando alguém cansado)).
222. S3- Cansada.
223. S8- Cansada.
224. T- And she was?
225. S8- HUNGRY! ((Passando a mão na barriga))
226. T- And than she said, you can have the aphids for diner. E a grouchy ladybug, ao invés de falar No!, what did she say? Thank you! “ Soon all the aphids ...”
227. S8- Pulgões ((interrompe))
228. T- “...were gone. Thank you, said the leaf”. Porque será que a ...
229. S8- Obrigado para a folha. ((interrompe))
230. T- Porquê será que as folhas falaram ‘thank you’ para as ladybugs?
231. S9- Porque as folhas...
232. S7- Os pulgões estavam nas folhas.
233. T- “You’re welcome, answered both ladybugs. And they went to sleep.” O que as ladybugs disseram para as leaves?
234. S8- De nada!
235. T- You’re welcome! “The fireflies who had been sleeping all day, came out to dance around the ...” ?
236. S3- MOON.
237. T- And that was the end of the story.
238. S8- AH!
239. T- O.k.?
240. S8- Quero mais!
241. S10- @@@
242. T- L.L. And five o’clock, who did she meet at five o’clock? F. wait a minute! ((S8 se levanta da cadeira e vai em direção às figuras, querendo colar uma delas e o aluno S2, chamado pela professora também. Ele pega a figura e cola abaixo do relógio disposto no quadro negro, correspondendo ao horário em que a joaninha se encontrou com a baleia)).
243. T- Yes, L. Very Good! At five fifteen the grouchy ladybug, met the whale’s ?
244. S5- Barbatana.
245. T- Flippers!
246. S7- Nadadeira!
247. T- F. take the flippers!
248. S7- Ele tá chorando, deixa ele! ((referindo-se a S8))
249. T- O.k., so, ...
250. As- Deixa eu!
251. T- At five-thirty the grouchy ladybug met the whale’s fin. Who can the tape it? ((S3 se levanta da cadeira, vai até a professora e pega a figura para colar no quadro))
252. S8- Gorda, né? <@@@>
253. T- Good. At a quarter , remember a quarter? A quarter to six...
254. As- Quinze prá...((interrompe))
255. T- Yes! A quarter to six the grouchy ladybug met the whale’s tail. ((mostrando o rabo da baleia, que no livro está recortado dando a impressão de que é o próprio rabo dela solto ali)).
256. Ss- Eu! Eu! ((pedindo para irem até o quadro colar a figura))
257. T- Who hasn’t gone yet?
258. S3- A A.F.
259. S8- Ah, eu!

260. S3- Você já foi, né?
261. T- A. can you tape the whale's tail, please?
262. S4- ()@@@
263. T- Yes<@@@> O.k. Look.
264. S8- Ela é gorda, tia.
265. S5- Que massa!
266. T- Porque será que a ladybug, a cada uma hora, vocês podem observar? Ela encontrou um animal diferente. Porque é aqui, na whale, ela...
267. S8- Porque a baleia é muito grande...((interrompe))
268. T- Ela foi encontrando a cada, quanto tempo?
269. S7- Quinze minutos.
270. S9- A quarter!
271. T- Why did that happen? A quarter yes, very good!
272. S7- Porque é uma só e ela...
273. S3- E ela é muito *bigger* ((abrindo os braços para demonstrar algo grande)).
274. S8- Não é big?
275. S3- Big é grande e bigger é maior.

A professora encerra a aula, dispensando os alunos para o recreio.

ANEXO N - Transcrição Aula 6

Coleta realizada no dia 21/11/2003 – gravação em vídeo

O aluno S7, S10 e S1 chegaram atrasados, pois estavam fazendo avaliação de outra disciplina.

Observar que as figuras dos animais já estavam dispostas no quadro negro na mesma ordem em que eles apareceram na história.

1. T- All right, people? Do you remember these animals?
((os alunos fazem movimento afirmativo com a cabeça))
2. T- Yes? Where are they from?
3. Ss- Da history...
4. T- What is the first animal?
5. S6- Yellow jacket.
6. T- What is the second one?
((neste momento S7 chega na sala de aula e pede permissão para entrar))
7. S7- Teacher, may I come in? ((abrindo a porta devagar))
8. T- Yes, come in.
9. S10- Hi teacher, may I come in?
10. T- Hi, boy. Yes, you may.
11. S2- Be...be...
12. S6- ()
13. T- Not exactly...What was the name of the second animal that the ladybug met? Stag...?
14. S6- Beetle!
15. T- Stag beetle. The third, one?
16. Ss- Praying@@@
17. S7 - Ai, qual que é? <@@@>
18. T- Praying?
19. S3- Mantis?
20. T- Praying mantis, yes!
21. S3- A .F. falou baixinho!
22. T- And the other, the bird? What kind of bird is that? Is it a parrot?
23. S8- Yes...No...
24. T- A parrot? Papagaio, papagaio...((falando a palavra “papagaio” com voz de um papagaio)).
25. As- No...
26. T- A sparrow!
27. Ss- Ai... é mesmo, Sparrow. <@@@>
28. S9- Lobster!
29. T- The other one?
30. Ss- Skunk!
31. Ss- Snake..
32. S3- No, boa constrictor!
33. T- Boa constrictor!
34. Ss- Hyena
35. Ss- Gorilla
36. Ss- Rhynoceros
37. Ss- Elephant
38. T- And then, up there?
39. Ss- Whale
40. T- What ladybug is this one? The friendly or the grouchy? ((apontando para um dos fantoches de papel de joaninha colado no quadro negro))
41. Ss- Friendly
42. T- And that one ?
43. Ss- Grouchy
44. S7- Ela ERA grouchy...
45. T- Yes, she WAS grouchy. O.k. ((a brindo o livro na página em que a joaninha encontrou o primeiro animal)). When the grouchy ladybug met the animals, each animal had a reaction. What’s a reaction? What does it mean?
((os alunos ficam em absoluto silêncio))

46. T- I will give an example. ((abre o livro na página em que a joaninha emburrada encontra o primeiro animal)). “ At six o’clock it met a yellow jacket. Hey you, said the grouchy ladybug. Want to fight?” Now, pay attention to the reaction: “If you insist, said the yellow jacket, SHOWING ITS STINGER”. This was the reaction. Ele responde à ladybug, mas teve uma...
47. As- Surprise.
48. T- Not, a surprise, a reaction...
49. S6- Diálogo?
50. S3- Fala?
51. T- Olha só, ela falou assim, “If you insist, said the yellow jacket, SHOWING ITS STINGER”.
52. S3- Ela atacou?
53. T- O atacar, o se mexer, é uma...?
54. S4- Reação.
55. T- Reação, uma *reaction*. Cada um teve uma reaction diferente, quando os animais responderam para a ladybug, cada um teve um tipo de reaction. ((o aluno S8 pega os materiais preparados para a aula))
56. T- F., nós já vamos ver isto. Só um instantinho.
57. S8- Para que nós vamos usar isto?
58. T- Você já vai ver só um pouquinho<@@@> Olha lá, “showing its stinger”, qual foi será que foi a reação que a yellow jacket teve? What’s to show? ((silencio))
59. T- Show me your watch, L. Show me! This is to show ((mostra a capa de livro para a turma))
60. S3- Mostra?
61. T- Yes! Então a yellow jacket mostrou o que? Its stinger! ((aponta para a figura do ferrão no texto)).
62. S10- O ferrão dela!
63. T- O fe...?
64. Ss- Ferrão.
65. T- Porque será que a reação da yellow jacket foi responder ...hello, E.! ((neste momento a aluna S1 entra na sala)). Foi responder a ladybug, mas mostrando o ferrão?
66. S10- Porque quando ela mostra o ferrão é porque ela quer picar ela.
67. T- E o picar é que reação? (Conceito de agressividade)
68. S2 - Agressiva...
69. T- Porque será ela teve uma reação agressiva?
70. S10- Ah... porque ela chamou para lutar...((fazendo gesto de murro))
71. T- O.K. ((MUDA DE PÁGINA, PULANDO ALGUMAS DELAS))
72. S3- Você pulou...((referindo-se às páginas))
73. T- I know...<@@@>
74. S3- Não você pulou os animais! A aluna não queria que pulasse nenhuma fase da história?
75. T- I know, you will see why, o.k.? At eight o’clock it came across a praying mantis. “Hey you”, said the grouchy ladybug. “Want to fight? If you insist, said the praying mantis...” listen to the reaction “...reaching out with its long front legs.”
76. S1- Tem umas longas mãos!
77. T- Qual foi a reaction que ele teve?
78. S1- Sobre as garras!
79. T- De esticar as PERNAS DA FRENTE!
80. S10- Ele agarra assim...((mostra))
81. T- @@@ At eleven o’clock...
82. S10- Teacher, nem precisa perguntar! Este aí foi levantar o rabinho dele! ((abana o nariz))
83. S1- O cheiro...
84. T- @@@
85. S10- No meu condomínio teve uma ratazana, passou assim direto...
86. T- Really? How big was that? Like this, this...?
87. S10- ((mostra o tamanaho))
88. S5- Na minha casa já entrou uma dessa!
89. T- Really?
90. S10- E a minha mãe, pensou que fosse um desses aí.
91. T- A Skunk... O.k. Listen, “At eleven o’clock it bumped into a skunk. Hey you”,said the grouchy ladybug”.
92. Ss- Want to fight? If you insist ...
93. T- ...”said the skunk, starting to lift its tail.” What was the reaction of the animal?
94. S10- Ai, é agora...

95. S1- Ninguém agüenta este cheiro...
96. T- So, this was the reaction...
97. S5- No condomínio do C. tem.
98. S6- O que?
99. S8- Gambá.
100. S10- Pra caramba!
((neste momento a professora começa a preparar a atividade, colocando as tiras de papéis contendo a descrição de cada reação dos animais, a professora leu cada frase com a ajuda do grupo))
101. T- I am going to give you a picture. So, which animal is this one?
102. S1- Abelha
103. S6- Yellow jacket
104. T- O.k. So, let's put the yellow jacket here. ((coloca a figura no chão abaixo da tira de papel contendo a descrição da reação física daquele animal)).
105. S3- O teacher, porque tá faltando algumas partes?
106. T- You will see...
107. S3- @@@
108. T- Now, I'm giving each one of you an animal. For you ((entrega uma figura para S8)).
109. S8- Bem o que eu queria!
110. S2- Eu quero o rhinoceros
111. T- Who wants the lobster?
112. S3- Deixa eu ficar com o gorilla?
113. S8- Tô o gorilla ((entrega a figura que estava com ele para a colega)). O teacher, me dá o gambá?
114. T- In English...
115. S8- Me dá o skunk?
116. T- ((entrega a figura para o aluno))
117. S8- @@@
118. T- Who wants the lobster?
119. S10- ((levanta a mão))
120. T- Who wants the sparrow?
121. S7- ((levanta a mão))
122. T- Who wants the stag beetle? ((Silêncio)) Who wants the boa constrictor?
123. S1- Eu!
124. T- Who wants the elephant?
125. S4- ((levanta a mão))
126. T- Who wants the stag beetle? ((silencio)) This is for you...
127. S9- Eba!
128. S6- Eu!
129. T- The hyenna. Good!
130. S1- Ai é a presa! ((olhando para a figura do animal que tem em mãos))
131. T- Look at your picture...everybody. Look at your picture. What is missing? L.((o aluno está conversando com o colega ao lado)). What part of the animal is not here?
132. S2- Ah, o chifre.
133. T- The horn! This one, what part is not here? ((mostrando o yellow jacket))
134. S6- The finger!
135. T- The stinger! Now, L. What animal is yours?
136. S5- Praying mantis.
137. T- Where is the praying mantis here?
138. S3- É muito fácil teacher!
139. S6- Estou olhando para ele!
140. S10- Eu também...
141. S8- Tá em cima do meu!
142. S6- É fácil...
143. S10- Fácil, extremamente fácil, pra você ((cantando))
144. T- O.k. help L. Where is the praying mantis?
145. S3- AQUI! <@@@>
146. T- I. Where is the sparrow?
147. S10- Estou olhando para ele!
148. T- Here...((a professora aponta para a frase correta)). A. Where is the lobster?
149. S4- ((A aluna coloca a figura no local correto)).

150. T- E. what animal is yours? ((a professora chama os alunos pela ordem em que estes estão sentados no círculo)).
151. S1- Skunk...não...
152. T- No, it's not the skunk...
153. S1- ((coloca a figura abaixo da frase correta))
154. S2- The snake.
155. T- The snake, the boa constrictor, good. L. where is yours?
156. S3- ((coloca a figura no local correto))
157. T- D. what animal is yours?
158. S3- Hyenna.((responde colocando a figura no local certo))
159. T- Good! L.C.?
160. S10- Elephant!
161. T- I said that each animal had a reaction. In these sentences what is the colour that shows the reactions they had?
162. Ss- RED
163. T- What was the reaction of the gorilla?
164. Ss- BEATING ITS CHEST!
165. T- So, everybody beat your chest!
((todos batem no peito de punhos fechados imitando um gorila))
166. T- What part of its body is not here? What part of his body?
167. S1- Ah! Os braços!
168. T- The gorilla's...
169. S4- Arms...
((a professora toma figuras dos braços recortados e pede que uma aluna os coloque no local certo))
170. T- L. can you put the arms, please?
171. Ss- @@@
172. T- What was the reaction of skunk?
173. S6- Tail
174. Ss- Start to lift its tail...
175. S8- Eu, eu! ((eufórico para colocar a parte que faltava))
176. T- O.k....wait...<@@@> What part of the animal is not here?
177. S1- Rabo.
178. T- How do you say that in English?
179. S6- Tail.
180. T- Everybody.
181. Ss- TAIL.
182. T- F. can you put the skunk's tail, please?
((o aluno S8 coloca figura da parte que faltava no animal))
183. T- What was the reaction of the sparrow? said the sparrow opening its sharp beak... what's the beak? What's a beak? ((levando as mãos perto da boca imitando o movimento do abrir e fechar de um bico)). So, what's missing here?
184. S1- The beak.
185. T- The beak, o.k.? The beak is not here. Why isn't it here? Porque a reação do sparrow foi mostrar o bico... So, can you place the beak ((pedindo para a aluna S7)).
186. S2- O professora...
187. T- What's this "professora"?
188. S3- O teacher ()
189. S6- O teacher o C. ta me espremendo aqui!
190. T- People, let's open the circle?
191. S3- O teacher ()
192. T- Wait... this is not a bee. This is a yellow jacket, o.k.? What was the elephant's reaction?
193. S6- A tromba.
194. T- Read the elephant's reaction here.
195. Ss- Raising its trunk and showing its big tusks.
196. T- What is missing here?
197. Ss- Trunk and tusks.
198. T- Who had the elephant?
199. S6- Eu, eu.
200. S2- Quem tava com o elefante?
201. S1- C. ((o aluno S10)).

- ((o aluno S10 pega as figuras e encaixa na figura do animal correto)).
202. T- What was the yellow jacket reaction?
203. S8- Bunda!
204. S1- O ferrão.
205. T- Showing ...
206. As- ...its stinger((os alunos lêem a frase correspondente)).
207. T- I will put the stingers ((para evitar brigas, a própria professora coloca a parte da figura que faltava, pois havia uma figura a mais que o número de alunos)).
208. S1- Eu acertei<@@@>
209. T- What was the reaction of the lobster?
210. S10- Lobster... ((correndo os olhos sobre as figuras e frases no chão))
211. S6- Stretching..
212. T- Stretching its?
213. Ss- CLAWS.
214. T- Everybody, claws ((fazendo gesto com as mãos como se estivesse abrindo e fechando garras))
((neste momento a aluna S1 identifica que a colega S4 é quem iria colocar as partes no animal já que na primeira fase da atividade, ela estava com aquela figura. Ao identificar sorri para S4 e passa a mão em seus cabelos))
215. As- CLAWS ((os alunos fazem o mesmo))
216. T- A. Can you put the claws, please?
217. S8- Viu é claws...
218. S1- Claws ((faz o gesto com as mãos))
219. S8- Vou “clocar” seu cabelo ((com movimento de garras, pega no cabelo do amigo))
220. T- Good A. Very Good!
221. S8- O teacher, eu vou “clocar” o cabelo dele<@@@>
222. T- @@@. What was the praying mantis reaction?
223. T e As- Reaching out with its long front legs.
224. T- Who had the praying mantis?
225. S8- Eu, eu...
226. S6- Eu!
227. S8- O L.S..
228. T- O.k. Put the front legs, please.
((o aluno S5 coloca a parte que faltava no animal))
229. T- What was...
230. S8- What was ((interrompe))
231. T- What was the rhinoceros reaction?
232. S3- Trunk.
233. T- The rhinoceros hasn't got a trunk...
234. S1- HORN
235. Ss- HORN
236. T- Yes, the horn ((faz gesto com as mãos)), so what part is missing?
237. Ss- Horn.
238. T- O.k. Can you put the horn, please?
((entrega a figura para o aluno S2 que a coloca na figura do animal correpondente))
239. T- What was the stag beetle reaction?
240. Ss- Opening its jaws.
241. T- Who is the stag beetle?
242. Ss- Ele!
243. T- O.k. L., Can you put the jaws, please?
244. S8- Deixa eu ver, teacher?
245. T- Wait<@@@> What was the hyena's reaction?
246. S2- Teeth, teeth...
247. S1- Dente
248. T- Said the hyena, laughing eerily and showing its TEETH<@@@>
249. S2- Eu falei!
250. T- What part is missing here?
251. Ss- The teeth!
252. T- Who is the hyena?
253. S6- Eu!
254. T- O.k. D.

255. As- Ela usa dentadura<@@@>
256. As- @@@
257. S1- Minha vó usa<@@@>
258. T- O.k. people, the boa constrictor
259. S2- Right after lunch ((interrompe lendo a frase escrita na tira de papel no chão)).
260. T- Yes, right after lunch. O que será que a snake respondeu? Que ela iria brigar logo depois do ...?
261. Ss- Almoço...
262. T- Who is the snake's lunch ((faz voz em tom de suspense))
263. S2- Aí na sua mão!
264. T- The squirrel!
265. S10- Teacher, o almoço dela seria isso?
266. T- Yes<@@@>
267. S5- Ai que bonitinho...
268. T- O.k. people, so each animal had a ...?
269. S6- Reaction
270. T- A reaction... ((confirma)) Então cada animal teve que tipo de reação? Uma reação que caracteriza o que?
271. Ss- ()
272. S2- Uma parte!
273. T- A parte dele...
((o sinal bate e a professora dispensa os alunos))

ANEXO O - Transcrição Aula 7

Coleta realizada no dia 24/11/2003 – gravação em vídeo

((as figuras das duas joaninhas e do *yellow jacket* já estavam no quadro))

1. T- Today we are going to continue talking about ...((pega o livro)) What is the name of this story?
2. Ss- The grouchy ladybug ((os alunos pronunciam a palavra “grouchy” com voz de alguém zangado)).
3. T- And do you remember what was the first animal that she met?
4. S6- Yellow jacket.
5. T- Yes. She met the friendly ladybug and then she met the ...?
6. S1- Grouchy ladybug.
7. T- Well, the grouchy ladybug met the friendly ladybug and then she met the...?
8. S3- Yellow jacket.
9. T- Yellow jacket...and what was the second animal that she met?
10. S2- Stag beetle.
11. T- O.k. L. can you tape the stag beetle on the board, please? We have some tapes there. What was the third animal that she met?
12. S9- Tinha uma garrinha, é...
13. S- Grouchy mantis?
14. S3- Praying , é...
15. S6, S1 e S4- PRAYING MANTIS... ((de maneira enfática))
16. T- YES!
17. As- A lobster.
18. T- A lobster!
19. S3- Skunk teacher.
20. S8.Gorilla...
21. T- Tape it there.
22. S7- Já foi ().
23. T-So, yellow jacket, stag beetle, praying mantis, lobster...
24. Ss-Skunk ((interrompem))
25. T- Skunk? Yes, L. C., can you tape the skunk?
26. S3- A hyena.
27. T- And now?
28. Ss- A HYENA...
29. S3 e S6 – Gorilla.
30. As- No...
31. Ss- ()
32. T- Boa constrictor!
33. As- É só uma C.!
34. T- So, after the skunk she met...
35. Ss- Boa constrictor@@@
36. S8- ()
37. Ss- HYENNA ((em LI))
38. T- Hyenna ((confirma))
39. S1- Eu sei!
40. T- After hyenna?
41. Ss- Gorilla!
42. T- A. ((indica S4))
43. S1- ((pega a figura)) Eu entrego pra eles...
44. T-And then, she met?
45. S9 – Rhinoceros.
46. S3- Deixa eu...
47. S5- Não é o L.
48. S8- Agora é o elephant!
49. S6- Ele colocou o stag beetle...
50. T- D.!
51. S6- Teacher ele já foi!
52. T- I'll give you one more, o.k.? What is the next animal?
53. S6-Elephant!

54. S1- Elephant!
55. T- And then?
56. Ss- Whale...
57. Ss - ()
58. T- Now, the grouchy ladybug, no people, it's impossible.
59. S1- Ela ficou pequena...
60. T-Why?
61. S2 - Porque foi ficando grande
62. T- The animal were getting bigger...and she was smaller
63. S2 - Quanto maior o animal menor a joana ((interrompe))
 ((neste momento todas as meninas da sala vão para o quadro colar a figura das partes da baleia e montaram a figura como se estivesse inteira))
64. T- Yes, girls! How beautiful! The whale...
65. ()
66. T- Do you remember these pictures here?
67. S3- Lobster..
68. T- Yes and what is missing here?
69. S1- É a pata...
70. T- How do you say that? ((fazendo movimento de pinça com as mãos))
71. S5- Claws
72. T- And where can we put it?
73. S2- Lobster
74. T- Yes, good
75. S1- And this one?
76. S3- É Do elephant!
77. S2- Tusks..
78. T- And this?
79. S7- Ferrão
80. T- From which animal?
81. S1- Yellow..
82. S3- Jacket
83. S8- É tão () bonitinho
84. Ss- Praying Mantis...
85. T- Yes and which part is not here?
86. Ss- Front legs
87. S7 -@@@
88. S4-The tail...
89. T- Yes and the animal?
90. S10-Skunk
91. S1- É o fedidão@@@
92. S10 - Da casa do C.
93. T- And this one?
94. S4- The hyenna
95. S1- Os "dente"
96. S8- The teeth..
97. S10- Teeth
98. S4- The horn, teacher..
99. T- From which animal?
100. As- Daquele ali, ó..
101. T- So, now, we are going to do an activity about this, ok?
102. Ss- Yes...
103. T-So, let's sit at the desks...
 ((alunos correm para as carteiras))
104. T- Can you see these activities? ((mostra as folhas de exercícios))
105. S6- Ah !
106. T- Who can help me ?
107. S1- Vai escrever as reactions?
108. T- Yes, can you see the pictures? What are these?
109. S3- The ... é aquelas partes que
110. S8- Que a gente pôs...

111. S9 - Olha só...
112. S4- The tail, the teeth
113. T- Yes, so you have their names here in this box
114. S7- Ah, a gente pega e põe o nome da parte
115. T- Yes, you write, yes?
116. S10- Teacher, easy!
117. T- Good, so let's work
118. S5- E esta outra ai?
119. T - You will see.
120. S5 - Tá. O.k.
121. T- When you finish...
122. S1- Teacher é in English?
123. S3 - É é só você pegar aqui ó,sabe? ((instruir S1 como fazer))
124. T- @@@
125. S3 - É oras ...
126. S10 - Finished
127. S4 - Finished, teacher...
128. T- Ok. Npw you get this one.
129. S10 -Tem que match?
130. T- Yes
131. S1- Teacher eu too
132. T- Here you are!
133. S3- I want!
134. T- Have you finished the other one?
135. S3- Aqui...here
136. T- So, get this
137. As ()
138. S5 - Pronto, terminei. Tem mais?
139. T- Get this one. You have to ...
140. S9- Eu sei ...((interrompe))
141. T- Ok.
142. S7 - Teacher e se acabar?
143. T - It's almost snack time
144. S3- I'm hungry
145. S8 - Você parece a outra lá...
146. T- @@@
147. S2 - É a joaninha...
148. As - Grouchy Ladybug
149. S6- Teacher, can I drink some water?
150. T- Have you finished?
151. S5- I finished
152. S6 -()
153. T- O.k.
154. S3 - Teacher activity 2
155. S4- Teacher finished
156. T- People, if you finish you can go...
157. S5- Bye
158. T- See you

((os alunos continuam a fazer a atividade escrita))

ANEXO P – Transcrição Grupo Focal

Coleta realizada no dia 25/12/2003 – gravação em áudio

1. T- Hoje nós vamos conversar sobre algumas coisas, algumas atividades que temos feito em nossas aulas, o.k.?... A *teacher* vai fazer algumas perguntas para vocês e... Assim, não se preocupem se vocês vão responder certo ou se vocês vão responder errado. Eu quero só ouvir vocês, tá bom? Todos podem dar sua opinião, é importante que todos contribuam, mas que respeitem a opinião do colega também. Vamos procurar falar devagar e um de cada vez, o.k.?
Esta nossa conversa será gravada também, assim eu posso ouvir de novo e de novo e não perder nenhum detalhe importante do que vocês falarem, está bem? Então olha lá... Durante todo este tempo vocês lembram as histórias que a *teacher* contou para vocês?
2. As- *Town Mouse*...
3. S1- O ratinho da cidade e o ratinho da fazenda.
4. S2- *Country Mouse* e *Town Mouse*.
5. T- “Country mouse and town mouse.” Depois a *teacher* contou a história...?
6. S1- Da *Spider*...
7. T- ...da *spider*”... Depois a gente trabalhou a história da...
8. S1- “Ladybug” ...
9. S6- *GROUCHY Ladybug* ...
10. T- Então ... quando a “teacher” fala a palavra ... quando a “teacher” fala em usar histórias na aula de Inglês... histórias na aula de Inglês... que é que vem na cabeça de vocês?
11. S2- Aula legal ...
12. S10- Pra mim é história “in English” assim...
13. S9- ()
14. T- Quando a “teacher” fala assim: hoje eu vou contar uma história na aula de Inglês. O que vocês pensam?
15. S2- Ah ... eu penso que vai ser legal, porque estas histórias americanas aí são legais!
16. T- Você acha legal?
17. S1- Acho que vai ser legal porque é coisa nova.
18. T- Coisa nova...
19. S3- ()
20. T- Você acha o quê, L.?
21. S3- Coisas novas a aprender.
22. T- Coisas novas que vocês vão aprender durante as aulas?
23. Ss- Nas palavras, nos livros...
24. T- Ah! Nas palavras, nos livros...
25. As- Como se fala, como se lê ...
26. T- E vocês lembram das histórias que a “teacher” ... Por exemplo, vocês falaram aí da história do “Country Mouse and the Town Mouse”. Quando a “teacher” contou esta história, vocês aprenderam coisas novas?
27. S1- Café da manhã.
28. T- Café da manhã... “breakfast”, né?
29. S1- ... É... Fazenda...
30. T- E fora as palavras? O que mais vocês conseguiram tirar das histórias?
31. Ss- Frases.
32. T- Pardon?
33. Ss- Frases.
34. T- Frases... O que mais?
35. S1- É... Versos e coisas que a gente faz, que acontecem..
36. T- Então, nesta mesma história “Town Mouse”, o que dá para aprender?
37. S10- Ué, amizade, que a gente é diferente.
38. T- O que vocês acharam desta história aqui “The Grouchy Ladybug”?
39. Ss- Legal...
40. S8- MUITO LEGAL...
41. T- O que vocês gostaram desta história?
42. S8- Want to fight?
43. T- O que vocês se lembram... Vocês se lembram das atividades que nós fizemos com esta história?
44. Ss- hum hum...

45. T- Quais foram?
46. Ss- (incompreensível)
47. S1- Desenhar...
48. S3- Desenhar...
49. T- Teve uma antes...
50. S10- É ... a gente sentou com a cadeira assim ... e você tinha espalhado um monte de relógio ...
51. S1- Depois
52. S5- Depois tinha que colar...
53. T- Tinha uma antes...
54. S1- Não ...
55. S7- Uma que a gente tinha que escrever a ... o nome...
56. S3- Sobre a ...
57. S1- Uma que tinha que escrever sobre as... as frases ... Good Morning...
58. T- Teve uma antes... quando a teacher mostrou porque que ela era “grouchy” e outra era “friendly”...
59. S9- Ah... Aquele que você colou um monte de carinha... (aponta para o quadro)
60. T- E daí qual vocês tinham que fazer o que? Qual era a atividade que vocês fizeram?
61. S2- Tinha que descobrir assim... Quem era feliz...
62. S1- E quem era triste ...
63. S2- ... quem tava triste , quem tava chorando ...
64. T- ISTO... E porque vocês acham que a “teacher” deu esta atividade?O que é que tinha a haver... triste, feliz, com fome... a haver com a história?
65. Ss- Porque ela era (incompreensível)...
66. T- Porque era o que A.?
67. S4- Uma expressão...
68. T- Uma expressão... Que mostrava o que?
69. S4- Como ela era e como a gente era na aula.
70. T- Olha lá... qual destas atividades que vocês falaram aí... descobrir qual era o humor que a pessoa tava, se tava triste, feliz ...Aquele de descobrir as frases de uma pessoa “polite”, né? Que uma pessoa educada fala, depois nós fizemos aquelas dos relógios, qual das atividades, vocês mais gostaram?
71. S3- Aquela lá que a gente fez de fazer uma frase...
72. T- De fazer a frase de educada? Hum... O que mais?
73. S7- Ah eu gostei mais dos relógios...
74. S1- Eu também... gostei mais dos relógios...
75. S2- Aquele lá que nós fizemos ... ontem...
76. T- Aquele que vocês tinham que ir levantando e ir colando no relógio E aquela que a “teacher” achou que tinha que mostrar as partes?
77. S1- Ah ! Eu achei “massa” !
78. S2- Aquele também é muito legal!
79. T- O que vocês aprenderam com as atividades das partes? Aprenderam alguma coisa, não aprenderam nada ...
80. S1- Nós aprendemos as palavras
81. S2- Nós aprendemos as reações...
82. T- Nós aprendemos o que?
83. Ss- As reações.
84. T- As reações de quem?
85. S2- De cada animal.
86. T- O que mais?
87. S1- As expressões.
88. T- Mas que tipo de expressões?
89. S1- Frases...
90. T- Mas... E nesta atividade de colocar as partes?
91. Ss- (frase incompreensível)
92. T- Ah?
93. Ss- (incompreensíveis)
94. S1- Tromba...
95. T- Legal! Que mais que vocês... ?
96. Ss- ()
97. T- Então podemos falar que vocês conheceram as partes dos animais?
98. S6- É.

99. T- Vocês conheciam todos os animais que tinham nesta história ou teve animal que foi a primeira vez que você ouviu “in English”?
100. Ss- Não... (incompreensível)
101. T- Yellow jacket ... Labybug
102. S1- Baleia Azul, tia aí que eu falei ...
103. T- How do say that in English?
104. S- Blue Whale!
105. T- Blue Whale ... Very good! Olha vocês estão dizendo que aprenderam animais, partes dos animais. Além disto, o que mais vocês puderam tirar da história?
106. S3- Que não é bom ficar brigado ...
107. S1- Que não é bom ficar brigado... Que não dão bola para você... Você vai perdendo as amizades...
108. Ss- ()
109. S9- Ela levou um chute.
110. T- Ela levou uma rabada...
111. S1- Teacher conta de novo o final?
112. T- Vou contar... Levou uma rabada da “whale”... E aí aconteceu o quê?
113. S7- Ela ... (incompreensível) da onde ela tinha começado.
114. T- Ela voltou exatamente da onde ela tinha ...?
115. Ss- ...começado.
116. T- Que lição será a gente tira disto?
117. Ss- Que briga não leva a nada.
118. S1- Que briga, egoísmo ...
119. S10- Pra saber dividir.
120. T- Legal... E mesmo a história estando “in English”, vocês conseguiram entender isto?
121. Ss- Yes...
122. T- Esta mensagem da história... Legal!
123. Ss- Sim...
124. T- Olha, quando a “teacher” foi contando a historia... A “teacher” não contou a história inteira, né?A “teacher” foi contando parte por parte. O que isto trazia para você? Curiosidade, raiva... Vocês pensavam: ‘que droga, eu queria que terminasse logo esta história... ’ Ou vocês ficavam com aquele suspense? O que será que vai acontecer?
125. As- Suspense.
126. T- Suspense? Alguém tem uma opinião diferente?
127. S7- Eu!
128. Você? O que você pensava?
129. S7- Ah! Eu queria saber como que ia acabar a história.
130. S1- Eu sempre gosto de ver o começo e o final. Eu não gosto de ver o meio!
131. T- Quem é que acha legal trabalhar a história parte por parte e quem acha legal contar tudo de uma vez?
132. S10- Parte por parte.
133. S7- Tudo de uma vez...
134. Quem acha legal parte por parte *raise your hand*. (A maioria dos alunos levantam as mãos)
135. T- Quem que acha legal contar tudo de uma vez *raise your hand* .
136. T- A L...
137. S10- O “teacher” é melhor parte por parte, porque dá para entender melhor, porque você volta desde o começo ...
138. As- (incompreensível)
139. T- Olha lá... Vamos escutar o que a L. ta falando.
140. S3- Assim... Se você conta parte por parte, você volta desde o começo. Aí se a gente não entendia alguma coisa do começo, você voltava de novo... explicava de novo...
141. T- Ahã... E a hora que a “teacher” parava? Parava de contar a história. O que vocês pensavam?
142. S1- Ah.. Eu queria (...) logo, pra virar a outra página...
143. “T- E os ‘boys” aqui?
144. S2- Eu pensava assim: Ah... Já terminou?
145. S1- Sabe aquela parte lá? Você falou assim... Ah! Do elefante pra lá, eu fiquei curiosa, porque eu tinha visto o elefante e eu queria ver o resto...
146. T- Vocês imaginavam que a história ia ser assim? A “ladybug” aprendendo uma lição?
147. As- Não...
148. S1- Eu pensei... que ...
149. S7- Eu sim!Eu pensei assim... por exemplo, se a história começa com ela tão egoísta assim, com certeza no final ela vai acabar pensando , né que ela tá errada...

150. T- Ahã ... (afirma com a cabeça). E vocês acham que foi isto mesmo que aconteceu?
151. S1- Eu pensava que no final da história ela ficava educada.
152. T- O que você falou I.?
153. S7- A maioria das vezes os livros são assim, né? Começa... Se a pessoa é ruim, depois no final ela acaba... Entendendo que ela tava ()
154. T- Vocês concordam? Todos os livros acontecem assim?
155. Ss- Ah... a maioria...
156. T- O que você acha F.?(aponta para o aluno)
157. S8- O “teacher”... Eu tenho um livro na minha casa em inglês...
158. T- “In English”?
159. S8- (afirma com a cabeça) ... Que o livro começa feliz e acaba feliz... Mais feliz ainda.
160. T- Ah... Entendi... Mas de qualquer forma tem uma mudança... De feliz ele passa a ser MAIS FELIZ então... De qualquer forma durante a história acontece alguma coisa que vai mudar o final.
161. S1- “Teacher”... é assim... o ano que vem quando você for contar histórias pra gente, pode pegar A Fuga das Galinhas em inglês...na biblioteca tem.
162. T- Você viu que legal?
163. Ss- ()
164. T- Oi L...
165. S5- Na minha casa tem um livro em inglês () só que daí começa feliz, daí vai triste e depois ().
166. T- Ah! Então começa de um jeito, no meio da história acontecem coisas que fazem ficar de outro jeito e depois no fim volta...
167. S10- É tipo assim ()
168. S1- É verdade!
169. S4- Ô “teacher” eu assisti um filme ontem, à tarde, né? Que começou triste e terminou mais triste ainda!
170. T- Então de qualquer forma teve uma mudança!Não começou e terminou igual, né?Ô gente, e em termos de língua, de língua inglesa, de Inglês. Vocês acham que é mais fácil aprender Inglês com as histórias, é mais difícil ou tanto faz?
171. S1- Tanto faz...
172. T- Quando a gente usa livro, historinhas...
173. Ss- Tanto faz...
174. História, prá mim é história.
175. T- Pra vocês tanto faz... E pra vocês...
176. S10- Pra mim histórias guarda melhor
177. T- Por que L. você acha que com histórias você guarda melhor ?
178. S10- Todas as histórias que você lê, você lê parte por parte e daí dá para decorar melhor as palavras.
179. S1- DECORAR?
180. T- E dá para entender as palavras também? Ou só decorar? Davi, o que você acha. É mais difícil, mais fácil... (aluna S3 aproxima-se da professora e pede para ir ao banheiro).. oi L.”Toilet”? Yes. Vocês acham que é mais difícil que é mais fácil...
181. S6- Tanto faz...
182. T- É? Tanto faz?E para você A.?(Olha para o outro lado da roda de alunos).
183. S2- Eu acho mais fácil aprender com a história...
184. T- É? Você pode dar um exemplo?
185. S2- A gente vai ouvindo você volta lá e tem mais um dia pra aprender...
186. T- E quem acha que tanto faz, porque acha que tanto faz?
187. Ss- ()
188. S7- Ah, você... O livro só ir lendo várias vezes... É a mesma coisa que eles estão falando... O livro você vai voltando...
189. T- Não, mas eu digo... Ah! Tá... O livro nosso lá o “Brilliant”, vocês acham que é fácil aprender porque eu volto?
190. Ss- É...
191. S2- Ah... Lá isto é verdade... Mas que é mais fácil aprender com os livros é!
192. T- Com os livros de história... Ok. E vocês esperam assim... O quê? Que a gente continue trabalhando com história... Ou não?
193. A- Com história...
194. T- E o L. que ainda não deu nenhuma opinião?
195. S9- Ah... Tanto faz...
196. T- Tanto faz? Olha lá... O que é que tem em comum.. Vocês lembram desta história “The very busy spider”?
197. S2- Ela sempre ta ocupada...

198. T- Isto... Ela tava sempre... Ocupada. O que estas duas histórias têm em comum?
199. S2- Os insetos...
200. S1- Os animais.
201. S10- Ta tudo “in English”!
202. T- Tão in “English”! Que mais, o que tem em comum?
203. S1- Estão em livro de história... (associa o suporte)
204. S2- Aparecem insetos e animais... ”Teacher”! Animais grandes e insetos...
205. S8- Big and...
206. T- Ah... big ... and insects... O que mais? Dá uma olhadinha no autor...
207. Ss- É o mesmo...
208. T- Por quê vocês acham que este autor usa animais para escrever as histórias dele?
209. S10- Porque pode ser que a maioria dos livros que ele faça seja para crianças como a gente...
210. T- E você acha que crianças como vocês gostam de animais... De histórias com animais?
211. A- Sim...
212. T- O que vocês acham mais legal: histórias com animais, sem animais ou tanto faz?
213. Ss- Com animais!
214. T- E o que elas tem de especial?
215. S1- É mais divertido!
216. S8- Eu prefiro sem...
217. T- Você prefere sem?
218. S8- Por que.....
219. S2- Ah... Depende da história...
220. Ss- ()
221. S3- Não fica ()
222. S1- Não fica bom, assim ... Ou a história é só com gente ou só com animais... Não fica bom misturar pessoas com animais...
223. S2- É...
224. S8- O “teacher”, por que... É assim... Você vai estar aprendendo mais das pessoas ou dos animais também,né? Sempre, toda história de pessoas... Umas aí... Tem animais e falam de animais...
225. T- Mas, por exemplo... Será que os animais... é...ele utiliza os animais aqui... só que ele coloca os animais assim...como ... , mal-humorado ou ocupado... são características de animais ou características de pessoas?
226. Ss- Pessoas...
227. T- E daí, como é que fica... Animais tendo reações de pessoas?
228. S2- Tem umas histórias que nada a ver... mas...
229. S7- Dependendo da história fica bem bobinho...
230. T- E da “Grouchy Ladybug” o que vocês acharam?
231. S1, S3, S4, S2- Ah ... Ficou legal
232. S7- Ah... Mais ou menos...
233. T- Porque, Isa mais ou menos?
234. S7- Porque sim...
235. T- É? E quem achou legal? Por que achou legal?
236. S2- ()
237. S1- Histórias de... em Inglês é diferente ...
238. T- Este autor... eu vou contar para vocês bem rapidinho ...porque é bastante coisa... Este autor, a “teacher” foi pesquisar, e eu descobri que ele escreve histórias de animais...
239. S8- ...Ele era veterinário!
240. T- Não... Porque quando ele era pequeno, o pai dele levava ele para passear onde eles moravam nos Estados Unidos e o pai dele saía par passear com ele nas florestas e eles iam observando os animais e aquilo ficou tão marcado para ele , que depois que ele cresceu e se tornou um adulto, ele começou a escrever histórias...
241. Ss- ...sobre animais!
242. T- Vocês acham que os autores dos livros, tanto faz “in English or in Portuguese” escrevem histórias que significam algo para eles...
243. Ss- Ah ...eu acho que sim...()
244. S7- Tem a haver...ele achou assim, que se fosse para fazer uma história, misturando com a fantasia, achou que ia ficar bem legal...
245. S8- “Teacher” ()
246. T- Ah , a gente pode fazer uma pesquisa sobre ele...
247. S8- Se ele gosta tanto de animal...

248. T- Alguém queria colocar mais alguma coisa? Sobre o que a gente fez? Alguma pergunta algum comentário?
249. S2- Eu antes só gostava de urso... Era viciado em urso...
250. T- E agora você começou a gostar de outros animais?
251. S2- (diz que sim com a cabeça)
252. T- O.k. students! That's it... thank you so much... foi muito bom conversar com vocês, saber a opinião de vocês sobre as aulas de Inglês com as histórias. (o sinal para a próxima aula toca e a professora se dirige para a porta com os alunos que irão trocar de sala).

ANEXO Q – Contagem de Turnos

Sujeitos	Diagnóstica- Aula 1		Aula 2		Aula 3		Aula 4		Aula 5		Aula 6		Aula 7		G.Focal	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%
Tnv	0	0,00%	5	2,54%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	1,65%	3	2,80%	0	0,00%
Ti	98	98,00%	189	95,94%	108	85,04%	120	96,00%	100	86,96%	102	84,30%	98	91,59%	4	3,92%
Tp	1	1,00%	0	0,00%	11	8,66%	2	1,60%	3	2,61%	7	5,79%	3	2,80%	66	64,71%
Ti+p	1	1,00%	3	1,52%	8	6,30%	3	2,40%	12	10,43%	10	8,26%	3	2,80%	32	31,37%
Tt	100	51,55%	197	45,08%	127	47,21%	125	44,33%	115	45,28%	121	43,68%	107	50,00%	102	42,15%
Ssnv	1	2,63%	4	6,15%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	11,76%	2	7,14%	0	0,00%
Ssi	33	86,84%	51	78,46%	10	71,43%	33	94,29%	1	100,00%	25	73,53%	20	71,43%	2	8,70%
SSp	3	7,89%	8	12,31%	4	28,57%	2	5,71%	0	0,00%	3	8,82%	0	0,00%	21	91,30%
Ssi+p	1	2,63%	2	3,08%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	5,88%	6	21,43%	0	0,00%
SSt	38	19,59%	65	14,87%	14	5,20%	35	12,41%	1	0,39%	34	12,27%	28	13,08%	23	9,50%
S3nv	0	0,00%	1	3,13%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	11,11%	1	9,09%	0	0,00%
S3i	6	66,67%	8	25,00%	18	52,94%	11	37,93%	10	40,00%	5	27,78%	5	45,45%	0	0,00%
S3p	3	33,33%	16	50,00%	8	23,53%	13	44,83%	12	48,00%	7	38,89%	2	18,18%	8	100,00%
S3i+p	0	0,00%	7	21,88%	8	23,53%	5	17,24%	3	12,00%	4	22,22%	3	27,27%	0	0,00%
S3t	9	4,64%	32	7,32%	34	12,64%	29	10,28%	25	9,84%	18	6,50%	11	5,14%	8	3,31%
S1nv	0	0,00%	1	4,55%	0	0,00%	1	3,33%	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%	0	0,00%
S1i	3	50,00%	7	31,82%	11	47,83%	8	26,67%	0	0,00%	3	15,79%	3	37,50%	1	2,63%
S1p	3	50,00%	14	63,64%	8	34,78%	21	70,00%	0	0,00%	14	73,68%	5	62,50%	33	86,84%
S1i+p	0	0,00%	0	0,00%	4	17,39%	0	0,00%	0	0,00%	1	5,26%	0	0,00%	4	10,53%
S1t	6	3,09%	22	5,03%	23	8,55%	30	10,64%	0	0,00%	19	6,86%	8	3,74%	38	15,70%
S8nv	0	0,00%	2	10,53%	0	0,00%	1	16,67%	0	0,00%	2	11,11%	0	0,00%	0	0,00%
S8i	0	0,00%	11	57,89%	0	0,00%	1	16,67%	10	27,78%	2	11,11%	6	54,55%	3	27,27%
S8p	4	80,00%	4	21,05%	0	0,00%	2	33,33%	19	52,78%	10	55,56%	3	27,27%	7	63,64%
S8i+p	1	20,00%	2	10,53%	0	0,00%	2	33,33%	7	19,44%	4	22,22%	2	18,18%	1	9,09%
S8t	5	2,58%	19	4,35%	aus	aus	6	2,13%	36	14,17%	18	6,50%	11	5,14%	11	4,55%
S7nv	0	0,00%	3	11,54%	0	0,00%	0	0,00%	2	15,38%	1	25,00%	1	20,00%	0	0,00%
S7i	4	66,67%	6	23,08%	4	25,00%	1	20,00%	0	0,00%	1	25,00%	2	40,00%	0	0,00%
S7p	1	16,67%	14	53,85%	10	62,50%	2	40,00%	8	61,54%	1	25,00%	2	40,00%	12	100,00%
S7i+p	1	16,67%	3	11,54%	2	12,50%	2	40,00%	3	23,08%	1	25,00%	0	0,00%	0	0,00%
S7t	6	3,09%	26	5,95%	16	5,95%	5	1,77%	13	5,12%	4	1,44%	5	2,34%	12	4,96%
Sanv	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	12,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Sai	4	80,00%	12	34,29%	0	0,00%	15	60,00%	7	41,18%	2	66,67%	1	33,33%	0	0,00%
Sap	1	20,00%	22	62,86%	6	100,00%	6	24,00%	9	52,94%	1	33,33%	0	0,00%	3	100,00%
Sai+p	0	0,00%	1	2,86%	0	0,00%	1	4,00%	1	5,88%	0	0,00%	2	66,67%	0	0,00%
Sat	5	2,58%	35	8,01%	6	2,23%	25	8,87%	17	6,69%	3	1,08%	3	1,40%	3	1,24%

Sujeitos	Diagnóstica- Aula 1		Aula 2		Aula 3		Aula 4		Aula 5		Aula 6		Aula 7		G.Focal	
S6nv	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
S6i	2	25,00%	6	60,00%	14	56,00%	7	70,00%	13	81,25%	8	44,44%	4	36,36%	2	50,00%
S6p	6	75,00%	4	40,00%	8	32,00%	3	30,00%	3	18,75%	9	50,00%	6	54,55%	2	50,00%
S6i+p	0	0,00%	0	0,00%	3	12,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	5,56%	1	9,09%	0	0,00%
S6t	8	4,12%	10	2,29%	25	9,29%	10	3,55%	16	6,30%	18	6,50%	11	5,14%	4	1,65%
S2nv	0	0,00%	0	0,00%	1	14,29%	0	0,00%	0	0,00%	1	14,29%	0	0,00%	1	4,55%
S2i	4	66,67%	0	0,00%	1	14,29%	5	45,45%	4	50,00%	4	57,14%	4	40,00%	0	0,00%
S2p	2	33,33%	2	100,00%	3	42,86%	5	45,45%	4	50,00%	7	100,00%	5	50,00%	19	86,36%
S2i+p	0	0,00%	0	0,00%	2	28,57%	1	9,09%	0	0,00%	1	14,29%	1	10,00%	2	9,09%
S2t	6	3,09%	2	0,46%	7	2,60%	11	3,90%	8	3,15%	13	4,69%	10	4,67%	22	9,09%
S4nv	0	0,00%	1	14,29%	1	11,11%	0	0,00%	1	25,00%	2	50,00%	2	33,33%	0	0,00%
S4i	4	57,14%	3	42,86%	7	77,78%	1	50,00%	2	50,00%	1	25,00%	3	50,00%	0	0,00%
S4p	3	42,86%	1	14,29%	0	0,00%	0	0,00%	1	25,00%	1	25,00%	1	16,67%	3	75,00%
S4i+p	0	0,00%	2	28,57%	1	11,11%	1	50,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	25,00%
S4t	7	3,61%	7	1,60%	9	3,35%	2	0,71%	4	1,57%	4	1,44%	6	2,80%	4	1,65%
S9nv	0	0,00%	1	8,33%	1	20,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
S9i	0	0,00%	9	75,00%	4	80,00%	1	100,00%	4	50,00%	1	50,00%	2	66,67%	0	0,00%
S9p	1	100,00%	2	16,67%	0	0,00%	0	0,00%	3	37,50%	1	50,00%	1	33,33%	3	100,00%
S9i+p	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
S9t	1	0,52%	12	2,75%	5	1,86%	1	0,35%	8	3,15%	2	0,72%	3	1,40%	3	1,24%
S10nv	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	33,33%	3	15,79%	1	11,11%	0	0,00%
S10i	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	33,33%	1	33,33%	3	15,79%	4	44,44%	0	0,00%
S10p	0	0,00%	1	100,00%	2	100,00%	2	66,67%	1	33,33%	11	57,89%	3	33,33%	8	72,73%
S10i+p	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	2	10,53%	1	11,11%	3	27,27%
S10t	0	0,00%	1	0,23%	2	0,74%	3	1,06%	3	1,18%	19	6,86%	9	4,21%	11	4,55%
S5nv	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	25,00%	0	0,00%	0	0,00%
S5i	2	66,67%	7	1,60%	0	0,00%	0	0,00%	3	37,50%	1	25,00%	1	50,00%	0	0,00%
S5p	1	33,33%	1	0,23%	1	100,00%	0	0,00%	5	62,50%	2	50,00%	0	0,00%	1	100,00%
S5i+p	0	0,00%	1	0,23%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	50,00%	0	0,00%
S5t	3	1,55%	9	2,06%	1	0,37%	0	0,00%	8	3,15%	4	1,44%	2	0,93%	1	0,41%
total	194	100,00%	437	100,00%	269	100,00%	282	100,00%	254	100,00%	277	100,00%	214	100,00%	242	100,00%