

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LEYSIANE CRISTINA PAVANI

**OS CONTOS INFANTIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani.

SÃO PAULO
2009

Ficha Catalográfica

PAVANI, Leysiane Cristina. “Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira”. São Paulo: s.n., 2009.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani.

Ensino-Aprendizagem, Língua Inglesa, Contos de Fadas.

Banca Examinadora

CHILDREN ARE:

AMAZING, acknowledge them
BELIEVABLE, trust them
CHILDLIKE, allow them
DIVINE, honor them
ENERGETIC, nourish them
FALLIBLE, embrace them
GIFTS, treasure them
HERE NOW, be with them
INNOCENT, delight with them
JOYFUL, appreciate them
KINDHEARTED, learn from them
LOVABLE, cherish them
MAGICAL, fly with them
NOBLE, esteem them
OPEN MINDED, respect them
PRECIOUS, value them
QUESTIONERS, encourage them
RESOURCEFUL, support them
SPONTANEOUS, enjoy them
TALENTED, believe in them
UNIQUE, affirm them
VULNERABLE, protect them
WHOLE, recognize them
XTRASPECIAL, celebrate them
YEARNING, notice them
ZANY, laugh with them.

Written by Meiji Stewart (Apud Applebee, 1978)

“A Linguística Aplicada preocupa-se com os mais emotivos e importantes assuntos: a educação das crianças, os direitos dos menos favorecidos, o equilíbrio não estável das culturas e línguas, os efeitos da tecnologia na comunicação... Há muitas vozes falando para a Linguística Aplicada... é preciso ouvir todas elas... e falar com a própria voz” (Cook, 2003: 78)

Dedico esta dissertação ao meu filho Murilo, pela luz que ele me trouxe vindo ao mundo durante essa trajetória, colaborando com a mamãe em tudo e me ensinando a amar incondicionalmente.

AGRADECIMENTOS

À Deus e a todas as fontes de luz e proteção que me guiaram durante este percurso.

Ao meu marido Beto, pela cumplicidade e pelo amor que demonstra por mim e pela compreensão de minha ausência em momentos tão difíceis (que foram muitos) e importantes de nossas vidas.

À minha Tia Cema, que confiou em mim, sempre me incentivou e proporcionou a realização deste estudo financiando todo o meu curso.

Aos meus pais, Antonio e Mari Lucia, pelos valores que me passaram, pelo amor que até hoje me dedicam e por suportarem minhas angústias me incentivando a continuar.

À minha irmã Andréa, por me ajudar nas impressões e me incentivar levantando a minha cabeça quando eu mais precisei.

Ao meu irmão Fábio, que mesmo estando longe, me estendeu sua mão.

Ao meu sogro, Toninho, por sempre me dizer: “Está acabando...” e por me acompanhar até São Paulo nos momentos mais difíceis.

À Mercedes, meu braço direito, por organizar e cuidar da minha casa.

Aos amigos que torceram por mim e sempre disseram-me palavras de incentivo quando eu me encontrava em picos de ansiedade. Em especial as minhas amigas: Dani Renaud, que não media esforços para me ajudar, a Marcela, a Flávia e a Karina (minha cunhada) que sempre estiveram ao meu lado me apoiando no que eu precisasse.

As minhas amigas, professoras e companheiras do Centro de Comunicação Inglesa, pelas inúmeras palavras de apoio e por se preocuparem comigo, em especial a Maria Isabel Baracat, por acreditar em meu trabalho como professora, por me incentivar a contar histórias para crianças e por ser minha inspiração de dedicação no ensino de inglês.

Ao meu amigo de curso, Eduardo Cassimiro, pelo bom humor e por me ajudar tanto.

As amigas do Lael, Maria Lúcia e Márcia por me ouvirem e me incentivarem quando eu chegava exausta de minha longa viagem de ônibus.

A Maria de Fátima F. Guilherme de Castro e a Maria Fachin Soares, pela leitura e dedicação do meu texto na banca de qualificação e pelas inúmeras contribuições.

Em especial, agradeço à minha orientadora, professora Antonieta, que soube respeitar meu ritmo, minhas idéias, respondeu prontamente meus e-mails, me “puxou as orelhas” mas me acalmou quando eu mais precisei, por seu exemplo como professora, pela sua brilhante trajetória acadêmica e, acima de tudo, por toda a sua infinita sabedoria, que comigo compartilhou.

Resumo

Esta pesquisa objetiva analisar o ato de contar histórias para crianças em sala de aula de língua inglesa como um instrumento para a aprendizagem com enfoque na participação e interação do grupo.

A coleta de dados para a pesquisa foi realizada em uma sala de aula de uma Escola Estadual de Tempo Integral, com um grupo de dezoito (18) crianças entre oito (8) e nove (9) anos de idade. Os dados foram coletados no período de um semestre, por meio de gravações em vídeo, entrevista e desenhos feitos pelos alunos.

O estudo está embasado na perspectiva sócio-histórico-cultural desenvolvida fundamentalmente por Vygotsky, autor que considera o sujeito como ser histórico-social e cultural que tem na presença do *outro* um importante parceiro da situação de comunicação e construção de conhecimento. Também são discutidas as concepções de ensino-aprendizagem na teoria postulada por Vygotsky (1933/2006, 1934/2005); a brincadeira no aprendizado e a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1930/2006), concepção de linguagem de Bakhtin (1929/2004, 1979/2003); concepções de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de Kumaravadivelu (2006, 2003) e Canagarajah (2002), nos estudos da educação reflexivo-crítica apresentados por Celani (1998, 2001; 2003; 2004); e os contos de fadas como instrumento de interação (Applebee, 1978; Pflaum, 1986).

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados revelam que as crianças, apoiadas no gênero conto de fadas já constituído em língua materna, passam a construir conhecimento em língua estrangeira. Através da análise, pode-se observar também o movimento interativo e a participação dos integrantes na construção do conhecimento.

Abstract

The objective of this study is to analyse the event “telling stories” in English in the classroom, as an instrument for learning with a focus on the participation and interaction of the group.

The collection of data for the research took place in a classroom in a state Escola de Tempo Integral State School of Integral Time, with a group of eighteen eight to nine years old children. The data were collected in the period of one semester, through video recordings, interviews and drawings made by the students.

The study is based in the partner-historical-cultural perspective developed fundamentally by Vygotsky, who sees the subject as historical-socio-cultural that has in the presence of the other an important partner in the communication situation and in knowledge construction. The teaching-learning conceptions are also discussed in the theory postulated by Vygotsky (1933/2006, 1934/2005); the role of games in learning and the Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1930/2006). The conception of language according to Bakhtin (1929/2004, 1979/2003); conceptions of foreign language teaching-learning of Kumaravadivelu (2006, 2003) and Canagarajah (2002), studies of reflexive teacher education presented by Celani (1998, 2001; 2003; 2004); and fairy stories as an interaction instrument (Applebee, 1978; Pflaum, 1986) are also foundation for the study.

The results obtained reveal that the children, relying on the gender fairy story, already constituted in the first language, start to build knowledge in the foreign language. Through the analysis, the interactive movement and the participation of the members of the group can also be observed in the construction of knowledge.

Sumário

Introdução.....	01
Capítulo I - Fundamentação Teórica.....	07
1. O processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sócio-interacional.....	08
1.1 A Zona de Desenvolvimento Proximal e o conceito de mediação.....	12
1.2 A ZPD e a importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança.....	15
1.3 A linguagem no sócio-interacionismo.....	17
2. O papel da oralidade no ensino de língua estrangeira para crianças: o conto de fadas como instrumento.....	24
Capítulo II - Metodologia de Pesquisa.....	28
2.1 Natureza da pesquisa.....	29
2.2 Contexto do estudo.....	31
2.2.1 A escola de Tempo Integral.....	32
2.2.1.1 As oficinas de inglês nas Escolas de Tempo Integral.....	33
2.3 Participantes da pesquisa.....	33
2.4 Seleção dos contos infantis.....	35
2.5 Procedimentos de coleta de dados.....	38
2.6 Instrumentos de coleta.....	36
2.6.1 A Entrevista.....	36
2.6.2 A Filmagem.....	37
2.6.3 Os desenhos.....	37
2.7 Procedimentos de análise dos dados.....	40
2.7.1 A análise da entrevista	39

2.7.2 A análise da interação oral.....	39
2.7.3 A análise dos desenhos.....	39
Capítulo III - Apresentação e Discussão dos Resultados.....	41
3.1 Primeira perspectiva analítica: a questão das vozes e o conhecimento construído.....	42
3.1.1 Gênero Conto de Fadas.....	42
3.1.2 O conhecimento construído.....	45
3.2 Segunda perspectiva analítica: a interação oral.....	48
3.3 Um olhar para a arte: os desenhos criados a partir das histórias contadas.....	54
Considerações Finais.....	62
Referências Bibliográficas.....	67
Anexos.....	71
Anexo 1 – A Entrevista.....	72
Anexo 2 – Transcrição da história “Good Night Maisy”.....	73
Anexo 3 – Transcrição da história “The Gingerbread Man”.....	77
Anexo 4 – Transcrição da história “The Little Red Hiding Hood”.....	73
Anexo 5 – Transcrição da história “Goldlocks and the three bears”.....	87
Anexo 6 – O Flanelógrafo.....	91

Índice dos quadros

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.....	34
Quadro 2 – Seleção dos Contos Infantis.....	35

Índice dos desenhos

Desenho 1.....	55
Desenho 2.....	56
Desenho 3.....	57
Desenho 4.....	58
Desenho 5.....	59
Desenho 6.....	60

INTRODUÇÃO

“Os contos infantis, com suas luzes puras e suaves, fazem nascer e crescer os primeiros pensamentos, os primeiros impulsos do coração.” (Jakob e Wilhelm Grimm, 1812, apud Applebee, 1978)

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, as escolas da rede particular, os institutos de idiomas e, mais recentemente, as escolas do ensino público do Estado de São Paulo, vêm incluindo o ensino da Língua Inglesa (doravante LI) para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

De acordo com um recente estudo solicitado pelo Conselho Britânico (organização internacional oficial do Reino Unido para assuntos culturais e educacionais) e publicado por Graddol (2006), “a idade em que as crianças começam a aprender inglês, cada vez mais é menor por todo o mundo (2006: 88)”.

Atualmente, o papel das instituições de Educação Infantil é propiciar a autonomia das crianças, unindo as tarefas pedagógicas ao brincar, de modo a promover a aprendizagem.

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros (...)” (Referencial Curricular Nacional, 1998:23)

Dessa forma, a educação da criança deve promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, afetivos e sociais. Tendo em vista esses aspectos, a instituição de educação infantil deve contribuir para o processo de socialização, além de propiciar o contato com adultos e crianças provenientes de contextos sócio-culturais diferentes. Além disso, o educador tem como dever socializar informações, discutir e preparar a criança para o mundo adulto que a espera. Consta deste referencial (1998,13 v.1), entre outros, o seguinte princípio:

“... o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o de desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética”.

O ensino de inglês para crianças como LE vem se expandindo mais recentemente no cenário das escolas primárias privadas e nos centros de idiomas. No estado de São Paulo, o governo tenta inserir uma língua estrangeira nas escolas estaduais de ensino fundamental I, a princípio as Escolas de Tempo Integral¹. Diante disso, os responsáveis pelos professores, pelo currículo escolar estão preocupados, pois precisam desenvolver materiais para a melhor maneira de se ensinar LE para crianças.

Com base em minha experiência como professora de inglês, tenho discutido muito a participação dos alunos em aulas de língua estrangeira, principalmente em salas de aula de crianças.

Com esta pesquisa, procurarei contribuir na tentativa de entrelaçar a minha pesquisa com pesquisas existentes sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, com o objetivo de compreender o processo interacional que se constitui a partir da contação de histórias em língua inglesa na construção de conhecimento. Através desse estudo, discorrerei sobre o papel do contar histórias no desenvolvimento, na aprendizagem e na interação das crianças em sala de aula de inglês como língua estrangeira, examinando o processo interacional entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/contos de fadas.

Ensinar inglês nas séries iniciais, deve levar em consideração a experiência das crianças e seus interesses, isto é, o mundo em que elas vivem, tanto quanto o mundo de fantasia de sua imaginação. Para Vygotsky (1930/2007) ocorre a aprendizagem enquanto a criança brinca, canta e age entusiasmamente.

Vygotsky (1930/2007: 108) aponta para o fato de que “(...) a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (...) A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo, (...) no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

¹ Escola de Tempo Integral faz parte de um programa do Estado de São Paulo que contempla nove horas de atividades dentro da escola.

O brinquedo, ainda conforme Vygotsky (1930: 107), é “uma grande fonte de desenvolvimento”, pois ele cria uma ZPD² da criança. “No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é sua realidade”. Isso ocorre porque, “no brinquedo, a criança projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores”. Assim, o brinquedo antecipa o desenvolvimento; com ele a criança começa a adquirir motivação, habilidades e atitudes necessárias à sua participação social, a qual só pode ser completamente atingida com a assistência de seus companheiros da mesma idade ou mais velhos.

Considerando que as crianças necessitam de situações reais para que ocorra a aprendizagem, contos infantis foram levados por mim, pesquisadora desta pesquisa, para a sala de aula, pois se encaixam em uma situação real (situação simulativa com dinâmica de situação real). É o caso dos contos, pois eles fazem parte da vida de algumas crianças, fazem parte de seu conhecimento anterior, de sua vivência. O processo de contação de histórias, deve ser vivenciado como significativo pela criança, é visto com interesse e estimula sua fantasia e criatividade. Esse processo significativo e interessante pode contribuir para aumentar a motivação da aprendizagem de uma LE.

Em alguns dos trabalhos existentes que visam ajudar o professor em sala de aula ainda estão centrados em motivação (Silva, 1997). É claro que a questão motivacional é importante: o uso de jogos, de brinquedos e do contar histórias têm um caráter motivacional para as crianças. Por outro lado, acredito que haja outros fatores no processo de contar histórias além do motivacional, pois, na medida em que o contar histórias não se configura somente em uma atividade/jogo, mas sim em uma atividade de linguagem, ele tem outras importâncias que não são meramente motivacionais no ensino-aprendizagem. Há, por exemplo, a importância do objeto em negociação: ao contar histórias estamos construindo linguagem, e, através dessa interação que a atividade de linguagem promove, há a construção de significados.

² Zona de Desenvolvimento Proximal que será discutida, no Capítulo 1.

Apresento então, as histórias, como o meu foco central, entendida aqui como gênero conto de fadas³, um gênero discursivo que possibilita a construção da linguagem e de conhecimento na sala de aula de LE para crianças.

Esta pesquisa fundamenta-se teoricamente nas concepções de ensino-aprendizagem e na teoria postulada por Vygotsky (1930/2007, 1934/2005), pois acredito que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, processo no qual a linguagem tem papel crucial. Também esta pesquisa é norteadada pela concepção de linguagem de Bakhtin (1929/2006, 1979/2003); nas concepções de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de Kumaravadivelu (2006, 2003), nos estudos da educação reflexivo-crítica apresentados por Celani (1998, 2001, 2003, 2004); e nos contos de fadas como instrumento de interação (Applebee, 1978; Pflaum, 1986).

Na tentativa de ampliar a pouca teoria existente sobre ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças com a teoria de aquisição de língua materna, tenho também em Vygotsky (1930:94) um ponto de concordância na medida em que afirma que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de certo grau de maturidade na língua materna”. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria.

Sendo assim, a importância da utilização de gêneros já apropriados pelas crianças, como por exemplo, as histórias como textos orais, pode levar à construção de conhecimento. Porém, é importante ressaltar que a teoria encontrada sobre ensino-aprendizagem de LE para crianças é insuficiente para subsidiar toda a pesquisa.

Para alcançar os objetivos delineados, buscarei descrever as concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem que nortearam a minha prática como contadora de histórias e a interação das crianças durante essa prática.

³ Discutirei a definição de gênero conto de fadas no Capítulo I.

Com isto, procurarei responder às seguintes perguntas:

1- De que forma a interação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/contos de fadas contribui para a construção de conhecimento em LE?

2- Qual o papel dos interagentes na construção desse conhecimento durante as histórias contadas?

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, que compreende a FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, os seguintes pontos são abordados: 1- O processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sócio-interacional; 2- O papel da oralidade no ensino de língua estrangeira para crianças: o conto de fadas como instrumento; 3- Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. No segundo capítulo, METODOLOGIA DE PESQUISA, os procedimentos de coleta e de análise dos dados são tratados. No terceiro, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS, apresento e discuto os resultados da análise dos dados, e, finalmente, apresento as CONSIDERAÇÕES FINAIS sobre o estudo realizado.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social, e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (Vygotsky – 1930/2007)

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa.

O presente estudo fundamenta-se nas concepções de ensino-aprendizagem e na teoria postulada por Vygotsky (1930/2007, 1934/2005); na concepção de linguagem de Bakhtin (1929/2006, 1979/2003); nas concepções de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de Kumaravadivelu (2006, 2003), nos estudos da educação reflexivo-crítica apresentados por Celani (1998, 2001; 2003; 2004); e nos contos de fadas como instrumento de interação (Applebee, 1978; Pflaum, 1986).

1. O processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sócio-interacional

A relação ensino-aprendizagem é guiada, sempre, por alguma teoria, mas que nem sempre pode ser explicitada em todo o seu conjunto e detalhes pelos professores, que muitas vezes não entendem exatamente o que fazem, e/ou não são capazes de explicar porquê fazem. (Fullan 1997, apud Celani, 2003)

Neste sentido, a familiarização com a teoria sócio-interacionista me auxiliará para melhor entender a situação de interação entre os alunos, o professor e o instrumento investigado, no caso os contos de fadas.

Destaca-se então, a perspectiva sócio-interacionista, que se constitui base teórica desta pesquisa. Nesta perspectiva, o foco na interação de sala de aula é deslocado para a construção conjunta do conhecimento pelos professores e alunos, ao invés de ser apenas no professor ou no aluno.

O sócio-interacionismo tem em Vygotsky (1930/2007) um de seus maiores representantes. O autor compreende que o conhecimento se forma no interior das relações sociais, através da mediação social das atividades do indivíduo, processo no qual a linguagem tem papel crucial. O que me levou a tomar a corrente sócio-

interacionista como referencial teórico nesta pesquisa é a característica atribuída à linguagem como resultado da interação social, bem como no que diz respeito à centralidade do conceito de mediação no processo de desenvolvimento e de aprendizagem do indivíduo.

Ao pensar o sujeito como indivíduo que se constitui na relação social, Vygotsky (1930/2007) afirma que os processos mentais superiores⁴ têm sua origem nos processos sociais e considera que os mesmos podem somente ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos. Dentro desta perspectiva, a consciência define-se como sendo tanto a fonte dos signos, como também seu resultado.

A concepção de Vygotsky, a qual vê os signos como a única maneira apropriada de se estudar a consciência humana, está indissolúvelmente ligada à idéia da gênese histórico-cultural das funções superiores, ou, em outras palavras, da gênese social do indivíduo. Segundo o pensamento vygotskiano, a consciência e as funções mentais superiores têm primeiramente sua origem no espaço exterior, através de sua relação com os objetos e com as pessoas (nível interpsicológico), em um contexto sócio-histórico e cultural específico. Posteriormente, o desenvolvimento ocorre no interior do indivíduo (nível intrapsicológico). É interessante ressaltar que Vygotsky (1930/2007) chama de internalização, a reconstrução interna, mediada pela linguagem, da realidade ou atividade exterior. Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos, etc.)

De acordo com Lantolf (2001), o conceito mais importante da teoria sócio-histórica (a qual o autor denomina teoria sócio-cultural ao relacioná-la ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira) é o de que a mente humana é mediada. Conforme explicita o autor supra-citado, para Vygotsky (1930/2007) o indivíduo não age

⁴ Segundo Vygotsky (1933, 2006) os Processos ou Funções Mentais Superiores, também chamados Processos Psicológicos Superiores, são aqueles que envolvem desenvolvimento cognitivo, tais como, memorizar, planejar, inferir, entre outros. Por sua vez, as Funções Mentais Inferiores, ou Processos Psicológicos Elementares, são representados pelo comportamento prático (dos seres-humanos ou dos animais). Assim sendo, tais processos são dependentes do contexto social imediato, não se apresentando, portanto, associados à regulação voluntária ou consciente.

diretamente sobre o mundo físico, fazendo-se valer de instrumentos ou da atividade para transformá-lo.

Para a teoria sócio-cultural, ao buscar regular e alterar a natureza da relação que temos com os outros, como também com o nosso próprio eu, lançamos mão de ferramentas simbólicas e de signos. É importante colocar que tanto as ferramentas simbólicas (psicológicas) quanto as físicas são artefatos criados pela(s) cultura(s) humana(s), que está/estão em constante transformação. Uma vez que tais artefatos são herdados historicamente, Lantolf (2001) pontua que, dentro da concepção vygotskiana, a única abordagem possível, em relação às funções mentais superiores, é aquela que se embasa na história e na cultura do indivíduo.

Na concepção de Vygotsky (1930/2007), o desenvolvimento cultural da criança transcorre sob condições de mudanças dinâmicas no organismo, sobrepondo-se aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico, os quais são definidos pelo autor, como desenvolvimento natural. Isto significa que, no domínio ontogenético⁵, a linha cultural relaciona-se com os processos de apropriação e instrumentos de que a cultura do indivíduo dispõe. Dentro da teoria proposta por Vygotsky, o crescimento da criança implica, portanto, uma fusão de dois planos de desenvolvimento, o cultural e o natural, sendo que as duas linhas penetram uma na outra, originando um único plano de formação sócio-biológica da criança.

Como já vimos até agora, Vygotsky (1930/2007, 1934/2005) atribui uma enorme importância para a dimensão sócio-histórica-cultural, assim como para a linguagem, já que é pela interação social, mediada pela linguagem e nas relações culturais do indivíduo em contextos particulares e historicamente situados, que capacidades, mecanismos psicológicos e formas de agir são apropriadas e/ou transformadas, isto é, aprendidas. A aprendizagem é considerada, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas, e histórico-culturalmente organizadas.

⁵ De acordo com Vygotsky, podemos enfocar de duas maneiras o desenvolvimento humano. A Filogênese, focalizando o desenvolvimento histórico da *espécie*, ou seja, do grupo cultural e a Ontogênese, voltando-nos, desta forma, ao desenvolvimento histórico do *indivíduo*, o qual é marcado pelas experiências individuais de cada ser humano, vividas dentro de seu grupo. (Vygotsky, 1930/2007)

Tendo por base o importante papel das interações, Vygotsky (1930/2007) distingue dois tipos de conhecimento: os conceitos cotidianos ou espontâneos e os conceitos científicos. Os primeiros referem-se ao conhecimento construído na experiência pessoal, na vida cotidiana, e os últimos adquiridos por meio da escola, na formação geral do indivíduo, sendo a escola a desencadeadora do processo, estimulando e desafiando o aluno para o desenvolvimento da formação de conceitos. Nesse contexto, as crianças são desafiadas a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos são parte de sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente elaborada e reconhecida como legítima que busca garantir-lhes coerência interna. Como na escola as atividades envolvendo a compreensão dos conceitos científicos são organizadas de forma discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito.

Apesar das diferenças existentes entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, “ambos inicialmente afastados, a sua evolução faz com que terminem por se encontrar” (Vygotsky, 1930/2007: 93). O autor afirma que a capacidade da criança em definir os conceitos espontâneos por meio da linguagem é relativamente tardia, ou seja, aparece muito tempo depois de tê-los adquirido, ao passo que, frente a um conceito científico desconhecido, a criança busca significá-lo através de sua aproximação com outros conceitos já conhecidos, já elaborados e internalizados.

Ao abordar a questão de aprendizagem de uma LE, Vygotsky considera que aprendê-la é um processo consciente e deliberado e, por isso, relacionado com o desenvolvimento dos conceitos científicos. Para o autor, “aprender uma língua estrangeira com êxito, requer um certo grau de maturidade na língua materna” (1933: 94). Na aprendizagem da língua estrangeira em contexto escolar, a criança transfere para a LE o sistema de significados que já possui em língua materna.

Vygotsky salienta ainda que, da mesma forma que a aprendizagem da língua estrangeira se beneficia do desenvolvimento da língua materna, o inverso também é verdadeiro. O desenvolvimento das formas mais elevadas da língua materna pela criança pode ser facilitado se ela aprender uma língua estrangeira, na medida que:

“a criança aprende a ver a língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, isso leva à consciência das suas operações lingüísticas”. (Vygotsky 1930/2007: 94)

Para Vygotsky, uma comparação entre a aprendizagem da língua materna e a da língua estrangeira (em contextos escolares) revela uma diferença na trajetória dos dois processos semelhante àquela encontrada entre o desenvolvimento da linguagem falada e o aprendizado da linguagem escrita. Na aprendizagem da escrita, a criança associa os processos da língua falada, adquiridos inconscientemente nos anos pré-escolares, às atividades intelectuais do período escolar, o que implica em uma participação consciente no processo. Isso acontece de forma semelhante na aprendizagem da língua estrangeira em contexto escolar, já que a criança se apóia nas estratégias cognitivas que já desenvolveu na língua materna e pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria.

Tendo concluído a explicitação dos conceitos centrais que constituem as teorias de ensino-aprendizagem, procurarei, na parte a seguir, discorrer sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e o conceito de mediação, ambos também referenciais teóricos relevantes neste trabalho.

1.1 – A zona de desenvolvimento proximal e o conceito de mediação.

Para Vygotsky (1930/2007), a capacidade de aprendermos através da instrução é, em si, uma característica fundamental da inteligência humana. Ao ajudar uma criança a fazer algo que ela não consegue sozinha, o adulto está colaborando para a aceleração de seu processo de desenvolvimento. Essa “instrução” é colocada no centro do processo de desenvolvimento na teoria vygotskiana, sendo o potencial de aprendizagem da criança revelado e realizado nas interações que ela mantém com pessoas que possuem maior conhecimento, as quais são denominadas por Vygotsky (1930/2007: 112), de “companheiros mais capazes”.

Vygotsky (1930/2007), afirma que a criança, antes de iniciar seu processo de escolarização, possui uma bagagem de conhecimento espontâneo, constituída por conceitos cotidianos. Desta forma, “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola”, estando a aprendizagem e o desenvolvimento “inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (Vygotsky, 1930/2007: 110).

No entanto, prossegue o autor, o aprendizado que ocorre na idade pré-escolar difere do aprendizado escolar, uma vez que este último “está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico”. (Vygotsky, 1930/2007:110). Em ambiente formal de aprendizagem, portanto, os conceitos cotidianos entram em contato com os conceitos científicos, tornando a aprendizagem sistematizada. Ao atingir níveis superiores, os conceitos espontâneos e os específicos, que antes se encontravam distantes, unem-se, promovendo condições para que novos conceitos se formem e para que o desenvolvimento ocorra.

É interessante ressaltar que, na teoria proposta por Vygotsky, a instrução assume um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Trabalhar com um par mais capaz, nesse nível, é considerado por Vygotsky como a maneira mais eficaz da criança conseguir mover-se para o nível acima do qual atualmente se encontra. Dentro desta perspectiva, é relevante a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Vygotsky (1930/2007: 112) refere-se à ZDP como sendo:

“... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais eficazes.”

Desta forma, a ZDP define as funções que não estão maduras na criança e que se encontram, ainda, em processo de maturação. Segundo o autor, a ZDP “define funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vygotsky, 1930/2007: 113). Conseqüentemente, para Vygotsky (1934/2005, 1930/2007), tanto a

atividade independente da criança, como sua atividade imitativa, são passíveis de indicar seu nível de desenvolvimento mental.

Ao abordar o desenvolvimento, o mencionado autor determina dois níveis distintos: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro refere-se aos ciclos de desenvolvimento já completados, sendo o segundo, indicativo do que a criança tem, potencialmente, condições de fazer, com ajuda. Não há, de acordo com o pensamento de Vygotsky, como medir o estado de desenvolvimento mental de uma criança sem que esses dois níveis sejam revelados. Dentro deste pensamento, Vygotsky (1930/2007: 113) aponta para o fato que:

“... aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Por mediação posso, portanto, entender, o papel desempenhado pelo par mais capaz dentro do processo de interação, o qual tem condições de promover o desenvolvimento de um indivíduo que se encontra em um nível inferior.

Parto então, do pensamento de Cameron (2001), que considera a teoria postulada por Vygotsky como capaz de propiciar a construção de embasamentos teóricos apropriados para o ensino de língua estrangeira, principalmente porque concebe as crianças como indivíduos sociais, que aprendem a fazer as coisas e a pensar através da interação com o outro. A autora afirma, ainda, que esse pensamento pode trazer implicações favoráveis no que diz respeito ao planejamento da aula, se o professor se propuser a criar instrumentos de mediação através dos quais a criança é capaz de aprender em cada etapa ou atividade.

Nesse sentido, no que se refere à importância da mediação, segundo teorias sócio-culturais e a sua relação com o ensino de línguas na infância, é pertinente pontuar que devemos estar também atentos, entre outros fatores, ao papel mediador que a língua

materna apresenta dentro do processo, já explicitada anteriormente. Isto não significa o uso da língua materna de forma excessiva em situações de ensino, mas sim, fazê-lo quando a língua materna mostrar-se capaz de servir como suporte, promovendo a aprendizagem da língua estrangeira, impulsionando o desenvolvimento da criança.

Dentro de perspectivas vygotskianas, a brincadeira se mostra um potente instrumento na aprendizagem da nova língua pela criança aprendiz. Assim sendo, torna-se relevante para este trabalho abordar também a importância do lúdico na criação da ZDP, considerando que o brinquedo, ou os jogos (de linguagem) representam uma atividade social fundamental para o desenvolvimento psicológico da criança. Desta forma, passo a seguir, a discutir tais referenciais.

1.2 - A ZDP e a importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança

Vygotsky (1930/2007) trabalha com outro domínio da atividade infantil, além da linguagem, que exerce enorme influência no desenvolvimento, o brinquedo. O autor destaca a importância do lúdico para a criança, na medida em que “no brinquedo a criança cria uma situação imaginária”, sendo esse mundo ilusório o local “onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (Vygotsky, 1930/2007: 106). É interessante salientar que, segundo a teoria sócio-cultural, a imaginação é um processo psicológico novo para a criança, representando, assim, uma forma tipicamente humana de atividade consciente, a qual surge, originalmente, na ação.

Segundo Vygotsky (1930/2007), da mesma forma que o trabalho é para o adulto uma atividade cultural típica, assim também se constitui a relação entre o brinquedo e a criança.

Embora a situação da brincadeira pareça pouco estruturada quando comparada à situação formal de ensino, pressupõe-se que o brinquedo, também na escola, cria uma ZDP, exercendo influência no desenvolvimento da criança. Dentro da teoria sócio-histórica, o comportamento da criança é fortemente determinado pelas características das situações concretas que ela vivencia.

Isso significa que é somente através da aquisição da linguagem que as crianças conseguem fazer uso da representação simbólica. Deste modo, a situação imaginária criada pelo lúdico permite que a criança se relacione com o significado que ele representa, propiciando uma situação de transição entre o concreto e as ações mediadas pelo brinquedo e suas significações. Na teoria de Vygotsky:

“É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. (1930/2007: 106)

É também pelas regras específicas, típicas das situações de brincadeira, as quais exigem da criança graus maiores de consciência sobre regras de conduta, que o brinquedo pode criar a ZDP. A fim de brincar conforme as regras, a criança esforça-se para exibir modelos de ações, transformando-se “além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário”. (Vygotsky, 1930/2007: 134). Isto ocorre, pois, através dos cenários lúdicos, a criança ensaia comportamentos e situações para as quais não está preparada na vida real. Em suma, as concepções de Vygotsky sugerem que, no brinquedo, a criança age de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.

A fim de que todo o potencial que o jogo de brincadeiras possui para estimular a aprendizagem de línguas possa ser explorado, é necessário abordá-lo visando à promoção do desenvolvimento lingüístico, educacional e conceitual. Em outras palavras, é primordial analisá-lo pela sua capacidade de criar a ZDP. Mas, diante desta visão, assevero que o brinquedo deve ter sempre um propósito (social e educacional) dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças.

Passo, neste momento à discussão das concepções de linguagem.

1.3 – A linguagem no sócio-interacionismo

Esta parte do capítulo destina-se à explicitação da visão de linguagem vygotskiana, a qual encontra uma relação com conceitos bakhtinianos.

Partindo desta constatação, torna-se relevante primeiramente, abordar os PCN-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais - Brasil, 1998, 5-7) argumentando que a aprendizagem de LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, no próprio envolvimento e no envolvimento de outros no discurso, a fim de agir socialmente. Segundo os autores, isto se torna realizável através do engajamento do aluno na construção de significados pelo desenvolvimento de uma ou várias habilidades comunicativas.

As orientações propostas pelos PCN-LE (1998) se alicerçam em uma visão sócio-interacional da linguagem e da aprendizagem de línguas, pois fundamenta-se no princípio de que as pessoas se comunicam, visando à sua inserção no contexto social, num determinado tempo e lugar, considerando os participantes envolvidos nessa interação e suas inter-relações. Essas inter-relações originam um processo de negociação de significados e de construção de conhecimento, desencadeados socialmente, em primeira instância. Como condição básica para que a negociação de significados e a construção de conhecimento se realizem, os PCNs-LE assinalam a importância da utilização de três tipos de conhecimento que compõem a competência comunicativa do aluno e o tornam engajado discursivamente. Esses conhecimentos são: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização textual. O primeiro se refere aos níveis de organização lingüística que os alunos têm e que possibilitam a produção e/ou a compreensão de enunciados. O segundo se refere ao conhecimento convencional que os alunos têm sobre as coisas do mundo. O terceiro envolve o conhecimento textual de natureza convencional, ou seja, a organização da informação em textos orais e escritos que os alunos utilizam durante a interação a fim de possibilitar a negociação do significado.

Nesse sentido, defendo a concepção de Vygotsky frente à linguagem, por entender que o autor enfatiza que a significação deve ser concebida como “a produção material, de natureza social, de signos e sentidos”, sendo a palavra “signo produzido e

resultante da (inter)ação” (Vygotsky, 1934/2005: 63), podendo, assim, ser considerada um instrumento capaz de operar transformações na própria atividade humana. Dentro desta perspectiva, vejo na concepção enunciativa da linguagem de Bakhtin (1979/2003, 1929/2006), princípios que dialogam com os referenciais sócio-culturais de Vygotsky (1934/2005, 1930/2007), uma vez que ambos concebem o homem como sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento, e assim, essencial para a (trans)formação do indivíduo.

Na visão de Vygotsky (1934/2005, 1930/2007), a linguagem constitui-se na interação social, e essa visão interacionista é relacionada à noção de linguagem como construção de sentidos.

Já o conceito bakhtiniano é relevante para este estudo na medida em que parto do pressuposto de que a linguagem é ideológica. Para o mencionado autor, “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes” (Bakhtin, 1929/2006: 32). Assim sendo, no tocante ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, essa visão de linguagem nos permite dialogar com princípios freirianos, os quais advogam que a educação é, também, um ato político e “que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica” (Freire, 2004: 125). Em outras palavras, ao ressaltar o caráter ideológico do signo, Bakhtin (1929/2006) defende princípios sobre a importância de desenvolver, através do ensino, uma postura consciente e crítica frente à linguagem e à sociedade, o que está, em minha concepção, intrinsecamente relacionado ao conceito de educação como prática libertadora (Freire, 1996, 2004).

É pertinente, que, neste momento, reitere-se a fundamentação materialista e dialética nos dizeres vygotskianos. De acordo com teorias defendidas por Vygotsky (1934/2005, 1930/2007), o desenvolvimento humano tem um suporte biológico, na medida em que se origina da atividade cerebral. Porém, o cérebro não é visto como um sistema fixo e imutável, mas como um sistema que se apresenta em constante transformação e que, portanto, tem suas estruturas e modos de funcionamento moldados ao longo da história da espécie humana e do desenvolvimento individual.

Nas crianças pequenas, o pensamento inicialmente evolui sem a linguagem. Os primeiros meses de vida de uma criança são, dentro da teoria sócio-histórica, marcados

pela função social da fala, originando-se a motivação inicial para o uso da mesma na intenção de controlar o mundo, através da agência do outro. Assim sendo, nas palavras de Vygotsky (1934/2005: 63), “a linguagem primordial da criança é puramente social”. No início do desenvolvimento do indivíduo, portanto, a linguagem assume uma função comunicativa reguladora entre o indivíduo e o meio, sendo considerada uma atividade física, uma maneira de controlar o próprio corpo, a fim de alcançar objetivos e suprir necessidades.

No período descrito acima, a criança está desenvolvendo seu pensamento não-verbal sobre o mundo. Vygotsky (1934/2005: 63) afirma que, “no processo de crescimento, a linguagem social da criança, que é plurifuncional, desenvolve-se segundo o princípio de determinadas funções”. O autor ainda enfatiza que, em certa faixa etária, podemos claramente observar duas funções distintas da linguagem, a social ou comunicativa e a egocêntrica.

Vygotsky (1934/2005) defende que a criança que está falando consigo mesma (o que o autor denomina fala egocêntrica) está regulando e controlando as próprias ações, fato este que preconiza o pensamento mediado pela linguagem. Segundo o referido teórico (Vygotsky, 1934/2005: 65), a fala egocêntrica “é a forma transitória da linguagem exterior para a linguagem interior”. Desta forma, a fala egocêntrica assume um papel de extrema importância no desenvolvimento psicológico e na regulação da atividade, uma vez que a mesma pode ser vista como uma forma de transição entre a linguagem externa e a interna.

Em certo momento do desenvolvimento do pensamento e da fala na criança, as duas linhas paralelas do desenvolvimento – a verbal e a não-verbal – encontram-se. Na medida em que a fala social é internalizada, a linguagem passa a adquirir uma função intrapessoal, além de interpessoal. Ao descrever este processo, Vygotsky (1934/2005: 130) afirma que:

“... mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução de pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem”.

É neste momento crucial do desenvolvimento, no qual “a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (Vygotsky, 1934/2005: 131), que a linguagem passa, portanto, a modelar o pensamento, transformando-se no que o autor chama de “ferramenta do pensar”. Assim, essa atividade da fala passa pela fala egocêntrica, dá origem à fala interior, a qual, por sua vez, origina o pensamento.

Desta forma, a fala passa a formar os processos mentais superiores, os quais incluem a habilidade de planejar, avaliar, memorizar e raciocinar (Vygotsky 1934/2005). Neste sentido, a linguagem não somente representa ou reflete conceitos já formados em um nível não-verbal, mas estrutura e dirige os próprios processos de pensamento e de formação de conceitos.

Enquanto falamos, estamos, ao mesmo tempo, modelando nossas idéias e (re)construindo nosso conhecimento. Desta forma, a linguagem torna-se interna e externa, individual e coletiva, o que aproxima as idéias vygotskianas do pensamento bakhtiniano.

Segundo Freitas (2002: 157-158), “Vygotsky e Bakhtin assemelham-se em muitos aspectos”, estando, para ambos os autores, o sujeito e o *outro* sempre presentes “na linguagem, no diálogo, na interação”. A autora afirma que, tanto Vygotsky quanto Bakhtin entendem a consciência e o pensamento como algo que se forma na interação, na qual o outro assume um papel fundamental. As idéias de Bakhtin exerceram grande influência na maneira como a linguagem é concebida dentro de abordagens sócio-culturais. Freitas (2002: 155) destaca que as abordagens teóricas de Vygotsky e Bakhtin possuem muitos outros pontos coincidentes, na medida em que ambos “buscaram na linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais”. Os dois teóricos consideram o homem como um sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento e, portanto, essencial para a constituição do indivíduo.

É interessante também pontuar que, Vygotsky e Bakhtin, ao desenvolverem suas teorias, possuíam focos de interesses distintos no tocante à forma de abordar o indivíduo. Vygotsky voltou-se ao aspecto psicológico, procurando compreender as funções psicológicas superiores. Bakhtin, por sua vez, centrou-se em fatores

sociológicos, buscando compreender a consciência individual como fato-sócio-ideológico, entendendo a ideologia como um espaço de contradição e como uma forma de representação do real.

Vygotsky (1934/2005) concebe a expansão da experiência individual como uma decorrência da apropriação da experiência social pela mediação da linguagem. Bakhtin, por sua vez, enfatiza a linguagem como produção de sentidos. Ao asseverar que “nosso discurso é pleno de palavras dos outros”, Bakhtin (1979/2003: 294) ressalta que tais palavras trazem consigo o seu tom valorativo, a sua expressão, aspectos estes que “assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”, ao fazermos uso das palavras alheias, de acordo com propósitos próprios. Desta forma, os conceitos de apropriação e de dialogismo estão sempre presentes no pensamento bakhtiniano sobre a linguagem, sendo que, para o autor, todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da mesma.

De acordo com Bakhtin (1929/2006), o homem inexistente fora de seu contexto sócio-histórico e a linguagem, portanto, não pode ser entendida, sem que esteja inserida nas esferas sociais das atividades humanas. Conforme destaca o autor, o ser humano nasce em um meio semiótico, construindo sua consciência em um “universo de signos”, os quais são ideológicos em sua essência.

Propondo uma visão enunciativa ou discursiva da linguagem, na qual a palavra somente adquire sentido quando inserida em uma situação social de enunciação, Bakhtin assevera que é através de enunciados (orais ou escritos) que concretizamos o uso da língua, nos diferentes campos das atividades humanas. Esta premissa encontra-se estreitamente vinculada ao conceito de “gêneros do discurso”, os quais são definidos pelo autor “como os tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados por cada esfera de utilização da língua, refletindo suas condições e finalidades específicas. (Bakhtin, 1979/2003: 262)

Bakhtin (1979/2003: 263) especifica ainda, que os “gêneros discursivos primários” são aqueles produzidos em circunstâncias de comunicação (oral) espontânea, sendo os “gêneros secundários” considerados complexos, na medida em que surgem das situações de convívio cultural mais organizado, as quais envolvem, geralmente, a

linguagem escrita. Na acepção do autor, os gêneros primários integram os secundários, sendo a formação de ambos embasada em uma relação de continuidade e ruptura, análoga àquela existente entre os conceitos espontâneos e científicos⁶ descrita por Vygotsky (1933/2006).

Os gêneros primários e secundários, por sua vez, relacionam-se à noção de relação recíproca entre a infra e a superestrutura, espaços estes em que circula a ideologia (Bakhtin, 1929/2006). Segundo Rojo (2005: 197), dentro das “esferas do cotidiano” (familiares, íntimas, comunitárias, etc) circula a “ideologia do cotidiano” e nas esferas dos “sistemas ideológicos constituídos” (da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa, entre outros), circula a ideologia propriamente dita.

Considerando a criança como um sujeito da enunciação (Rojo, 2005), a noção de gêneros torna-se relevante nesta pesquisa, pois retoma pressupostos centrais da teoria vygotskiana, tais como gênese instrumental do desenvolvimento. Para Schneuwly & Dolz (2004: 23), “o gênero é um instrumento”, uma vez que se encontra “entre o indivíduo e a situação na qual ele age”, determinando seu comportamento e guiando-o dentro da situação na qual ele deve agir. Os autores salientam, ainda, que para que os gêneros possam ser mediadores e transformadores das atividades, provocando novos conhecimentos, eles precisam ser primeiramente apropriados pelo sujeito, o que reitera a relação dinâmica entre conceitos espontâneos e científicos (Vygotsky, 1930/2007), bem como entre os gêneros primários e secundários (Bakhtin, 1979/2003), acima explicitada.

Estes princípios são relevantes para este trabalho, pois entendo que, sendo os gêneros primários precursores dos secundários, integrando-os, o aprendiz deve, a partir dos gêneros primários, desenvolver de forma sistemática, o domínio dos secundários, a fim de ser capaz de agir em situações cada vez mais complexas de comunicação propositada e situada em língua estrangeira.

⁶ Como já explicitado anteriormente, os conceitos espontâneos relacionam-se às funções mentais inferiores, enquanto os científicos estão vinculados às funções mentais superiores (Vygotsky, 1930/2007).

Bakhtin (1979/2003: 378) postula uma concepção do ser humano em que o *outro* desempenha uma papel fundamental; para ele, o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao *outro*. Nas palavras do autor:

“Tomo consciência de mim mesmo através dos *outros*, é deles que eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o *outro*, através do *outro* e com a ajuda do *outro*”.

Nesse sentido, Bakhtin defende que a palavra não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo passa a ser no quadro de suas formulações, uma condição constitutiva do sentido. Portanto, de acordo com Bakhtin (1979/2003: 353):

“(...) em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas, inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente”.

Procurando relacionar a minha pesquisa com essas noções, concebo a criança como um sujeito que ocupa o seu espaço na relação dialógica através da apropriação das palavras do outro (esse outro é quem conta a história), essas palavras do outro vão se transformando em “palavras próprias-alheias”. Através do gênero conto de fadas as crianças se apóiam nas vozes das personagens e até mesmo, nas vozes do narrador, ou seja, assumem, no sentido bakhtiniano, a voz das personagens ao participarem da história. Os alunos quando envolvidos na situação de contar histórias, mesmo como ouvintes, brincam de ser e/ou imitar personagens, brincam de adivinhar o que vai acontecer, a até mesmo, brincam de contar histórias. Além disso, o ato de contar histórias promove o trabalho colaborativo e trabalha o imaginário da criança.

Ressalto também que o aluno, ao ouvir uma história em inglês, transfere para a língua-alvo, no nosso caso o inglês, o sistema de significados que já possui na sua própria língua. Afirmando então, a importância da língua materna como mediadora do processo de interação através dos contos de fadas.

A comunicação verbal não tem como realizar-se senão através de algum gênero, e é por meio deles que organizamos nossas atividades sociais/de linguagem e que, conseqüentemente, materializamos as interações com o outro em situações de comunicação propositadas e situadas (Bakhtin, 1979/2003).

Tendo explicitado a visão sócio-histórica e dialógica da linguagem assumida nesta pesquisa, passo, a seguir, a tratar sobre a oralidade do ensino-aprendizagem de LE, tendo o conto de fadas como um instrumento para a interação em sala de aula.

2. O papel da oralidade no ensino de língua estrangeira para crianças: o conto de fadas como instrumento

A importância da aprendizagem de uma LE é algo indiscutível na educação dos indivíduos, não só para a sua realização profissional, mas também para a sua realização pessoal. Nas palavras de Celani (2004: 122):

“Ser monolíngue em qualquer língua é ser semi-educado. Em alguns contextos, e neles incluo o nosso, pode ser também fator de atraso e de impedimento de participação plena no que acontece no mundo, na sociedade. É ser fadado a viver em um aquário e não no mar. O aquário poderá ser o mais belo, o mais bem equipado, mas será sempre um aquário. Nunca terá a amplitude e a riqueza multifária do mar”.

A visão interacional considera a língua como veículo para a realização das relações pessoais e sociais, focalizando a interação, o seu papel no desenvolvimento e na aprendizagem do ser humano. No processo de ensino-aprendizagem em que o foco é a interação, a abordagem de ensino busca atividades que possibilitem a interação entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/material didático.

Por muito tempo, os métodos propostos para o ensino de línguas estrangeiras traziam o professor como um mero usuário de “métodos prontos”.

Ao discutir a pedagogia pós-método, Kumaravadivelu (2006) nos mostra que o papel do professor e do aluno deve ter objetivos comuns. Desta forma, tanto professor como aluno são ativos e participantes. O aluno deve se tornar autônomo. Essa autonomia na visão de Kumaravadivelu deve, entretanto, ser desenvolvida em relação a três aspectos: acadêmico, social e libertador. A autonomia acadêmica está relacionada com as estratégias de aprendizagem, a social relaciona-se com a participação social no contexto de uma determinada comunidade e a libertadora com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ainda com posição muito semelhante a Kumaravadivelu estão as idéias de Allwright (2006), que acredita que o método adotado em sala de aula não é mais importante do que a interação entre os participantes daquela aula. Para Allwright, o mais importante não é o método e sim a qualidade de vida em sala de aula:

"a mudança na qualidade do trabalho deriva de um crescimento pessoal que pode resultar em mudança na qualidade de vida na sala de aula" como poderia ser reformulado como " qualidade de trabalho e qualidade de vida na sala de aula e vá de mão-em-mão com qualidade de vida fora da sala de aula. O pensamento é global, mas a ação deveria ser local " (Allwright, 2006,: 115).⁷

Certamente, a aprendizagem não é uma atividade homogênea, ela ocorre de muitas formas e dimensões diferentes e muito do que o professor faz em sala de aula é por intuição (Allwright, 2006). Segundo Celani (2003), a aprendizagem demanda vários tipos de consciência e de reflexão, mas é preciso “refletir criticamente sobre a prática pedagógica, para se entender o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”.

Contar histórias e partes da história pode servir como um meio para que as crianças adquiram linguagem. Pflaum (1986) afirma que a primeira interação oral entre o adulto e a criança nos momentos de contar histórias envolve nomeação e as ilustrações

⁷ Minha tradução do original: “*change in the quality of work deriving from personal growth can result in change in the quality of life in the classroom as well*” might be reformulated as “*quality of work and quality of life in the classroom go hand-in-hand with quality of life outside the classroom. The thinking is global, but the action should be local*” (Allwright, 2006: 115).

funcionam como recursos para os eventos orais. Esse evento oral pode mudar e tornar-se uma narrativa, levando a criança a aprender a estrutura da história, induzindo-a a entender as histórias escritas.

Como as histórias dos livros são separadas do mundo real, as crianças aprendem que as histórias são diferentes de seu mundo. Como Bruner (1960) sugere, o mundo das histórias provavelmente motiva o desejo para a leitura independente. Portanto, ouvir histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo.

Segundo Pflaum (1986), para praticar a linguagem as crianças só precisam se engajar nos eventos orais diários com a família e amigos ou com elas mesmas em seus berços.

Para a autora, portanto, o letramento se desenvolve através das interações com livros infantis e nas interações sociais que ocorrem durante esses eventos. O contar histórias é um rico recurso para descobertas. Snow e Goldfield (1982) verificaram que, quando se contam histórias, a linguagem tende a ser mais sofisticada (mais letrada) do que a linguagem dos eventos orais cotidianos. Os autores argumentam que esses momentos de intimidade na experiência das crianças têm objetivos emocionais e educacionais. Os pais têm conhecimento do nível que suas crianças já alcançaram. Esses argumentos corroboram que a ZDP de Vygotsky (1930/2007) existe no contar histórias, ou seja, “os cenários são habituais; o foco está direcionado para os tópicos que as crianças gostam. Os pais são potencialmente um excelente guia para o letramento” (Vygotsky 1930: 93).

Para Applebee (1978), o valor das histórias é também o de um importante agente de socialização: transmitir os padrões recorrentes de valores, as expectativas sobre os papéis e relações que são parte da cultura da sociedade em que a criança vive. Segundo o autor, contar uma história é um dos muitos usos da língua em nossa cultura, atividade a que se associam as convenções: começar com uma frase de abertura formal como *Era uma vez...*, terminar com um fecho formal, como *fim, felizes para sempre*; uso consistente de tempo passado; mudança de tom de voz enquanto se conta a história,

aceitação de personagens e eventos fictícios e a possibilidade de incorporar certos tipos de personagens e situações convencionais.

Contar histórias é um ato compartilhado (dialógico) e significativo (Rojo, 1994), que extrai sua significação da dialogia e do suporte da ilustração, portanto, no limite da interpretação do outro.

Assumindo que contar histórias é um ato de brincar (brincar de ser/imitar as personagens, brincar de contar, de quem conta a história ou brincar de adivinhar ou de antecipar o que vai acontecer), e não somente uma atividade prazerosa, nos remetemos a Vygotsky, que afirma que:

“(...) no brinquedo, a criança aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e renunciando ao que ela quer (...) O atributo essencial de um brinquedo é que uma regra torna-se um desejo (...) O brinquedo ensina a criança a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras” (Vygotsky, 1933: 113-114; apud Rojo, 1989).

Percebo, então, o contar histórias como uma tarefa pela qual as crianças podem vivenciar algo mais próximo de sua realidade, pois o contar histórias é uma situação real. No ato de se contar há um envolvimento, uma interação muito grande entre os que participam desse momento mágico, e é resgatando esse momento para a sala de aula que vamos (re)criando essa situação tão familiar às crianças, auxiliando ainda mais no processo de ensino-aprendizagem.

Na presente pesquisa, no ato de contar histórias, as crianças ajudam a professora a contar, assumindo um papel ativo e participante, tráfegando no papel/voz do narrador, ficando assim não só no papel de espectador. Mesmo durante o contar histórias, as crianças participam “imitando” as personagens e sons. Segundo Vygotsky (1933/2006: 99) “uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento”.

Tendo tratado do embasamento teórico, segundo visões sócio-históricas culturais, passo a seguir para o capítulo de metodologia de pesquisa.

METODOLOGIA DE PESQUISA

“Na aprendizagem (e na pesquisa) nós não conseguimos nunca alcançar respostas finais. Ao invés disso, encontramos outras perguntas, descobrimos outras possibilidades...” (Salmon 1988:22)

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo trata da metodologia adotada na pesquisa.

Com o objetivo de compreender o papel da interação e da participação na construção de conhecimento em atividades de narração de contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês para alunos do ciclo I, procuro responder às seguintes questões:

1- De que forma a interação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/contos de fadas contribui para a construção de conhecimento em LE?

2- Qual o papel dos interagentes na construção desse conhecimento durante as histórias contadas?

Sendo esta uma pesquisa desenvolvida em um programa de Linguística Aplicada, não procurarei encontrar soluções para problemas com os quais me defrontarei e sim tentarei problematizá-los de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbrados. (Moita Lopes, 2006:20).

O presente capítulo está organizado nas seguintes seções: a natureza da pesquisa, o contexto do estudo, procedimentos de coleta de dados e procedimentos de análise de dados.

2.1 - Natureza da pesquisa

Esta pesquisa se configura como interpretativista, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, segundo a perspectiva de Erickson (1986), Brown & Rodgers (2002), Santos Filho & Gamboa, (2002), André (2003), dentre outros.

No que se refere aos paradigmas quantitativo e qualitativo relacionados a estudos científicos, ressalto que a pesquisa qualitativa adota uma visão epistemológica

contrária ao esquema quantitativo, na medida em que concebe a realidade como subjetiva e a verdade como relativa e historicamente condicionada (Santos Filho & Gamboa, 2002). A pesquisa qualitativa tem como foco o processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados, de forma descritiva e indutiva (André, 2003).

O significado, segundo Santos Filho & Gamboa (2002), não pode ser desvinculado de seu contexto. Uma vez que privilegia a *compreensão* e a *interpretação* dos significados dentro de um contexto específico (André, 2003), a pesquisa de natureza qualitativa busca engajar-se em uma “compreensão interpretativa” (Santos Filho & Gamboa, 2002: 27).

Desta forma, passarei a explicar os fatores que me levam a situar esta pesquisa dentro do paradigma qualitativo.

Ao investigar o contexto mencionado, esta pesquisa pode aceitar a diversidade e o conflito, corroborando outra visão constitutiva do paradigma qualitativo, que é a concepção da realidade como complexa e conflituosa e da verdade como subjetiva e relativa (Santos Filho & Gamboa, 2002). Dentro deste paradigma, “torna-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (André, 2003), pois o mesmo aproxima-se das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto.

Vale ainda salientar, conforme destaca André (2003), que pesquisas científicas relacionadas a questões educacionais são geralmente vinculadas à etnografia. De acordo com a autora, o que estudiosos da educação têm feito não deve ser entendido como etnografia em seu sentido estrito, devendo ser considerado como uma adaptação da etnografia a essa área de conhecimento. A autora defende que trabalhos podem, primeiramente, ser definidos como do “tipo etnográfico” ao fazerem uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia (André, 2003: 28).

Desta forma, esta pesquisa pode ser definida como sendo de cunho etnográfico, uma vez que, ao focar a compreensão do papel da interação na construção de conhecimento em atividades de narração de contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês dentro de um determinado contexto, “faz uso das técnicas que tradicionalmente

são associadas à etnografia” (André, 2003:28), dentre as quais podemos citar a entrevista, a observação, as gravações em vídeo e a análise dos desenhos. Nesta pesquisa, observa-se a interação dos alunos na construção de conhecimento durante e após o momento das atividades de narração de contos infantis nas aulas de inglês. Neste caso, pode ainda ser denominada “participante”, uma vez que o pesquisador mergulha no contexto social investigado, assumindo um alto grau de interação com a situação estudada, “afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 2003: 28). A interação, neste caso, ocorre principalmente entre a pesquisadora, que é a contadora das histórias, e seus alunos.

De um modo geral, o presente estudo reforça sua natureza qualitativa e seu cunho etnográfico, na medida em que a pesquisadora insere-se no contexto escolar e interage com seus participantes durante o processo de investigação.

2.2 – Contexto do estudo

A pesquisa foi desenvolvida em sala de aula com um grupo de dezoito alunos com idade entre oito e nove anos que freqüentavam as oficinas de inglês da escola de tempo integral⁸ e tinham a língua inglesa como língua estrangeira.

O grupo encontrava-se no terceiro bimestre do ano letivo quando a coleta de dados iniciou-se. As aulas de inglês nas oficinas ocorrem uma vez por semana com duração de cinquenta minutos. A coleta de dados foi realizada de agosto à primeira semana de novembro de 2007, totalizando oito aulas trabalhadas com contos infantis em inglês.

⁸ Explicarei as diretrizes da Escola de Tempo Integral na seção 2.2.1

2.2.1 - A escola de tempo integral

Para a realização desta pesquisa foi escolhida uma Escola de Tempo Integral de Ciclo I, de uma cidade do interior de São Paulo. Trata-se de uma escola de porte pequeno e que dispõe de 10 salas de aula, uma quadra esportiva coberta, uma biblioteca e uma sala de informática.

A escola foi criada em 1981 com o objetivo de atender à demanda de três bairros da periferia do município em foco nesta pesquisa. A escola destina-se ao Ensino Fundamental (ciclo I) nos períodos da manhã e da tarde, sendo que no período da noite não há turmas e a escola não funciona. Apesar de antigo, o prédio da escola apresenta-se bem conservado.

A região onde se encontra a escola conta com um posto de saúde, um mercado pequeno, bares, uma padaria e uma creche. Também há água encanada, esgoto, coleta de lixo, luz elétrica e asfalto.

O programa Escola de Tempo Integral funciona em 508 escolas do ensino fundamental do estado de São Paulo⁹, com nove horas diárias de atividades. Pela manhã são ministradas as aulas de todas as disciplinas do currículo, inclusive Educação Física e Educação Artística. À tarde acontecem as oficinas culturais com atividades artístico-culturais (dança, música, teatro e artes plásticas), atividades esportivas (várias modalidades, além de atletismo, ginástica, xadrez e jogos cooperativos), orientação à pesquisa e aos estudos, resolução de problemas matemáticos, hora da leitura, informática, práticas em salas ambiente de ciências físicas e biológicas, práticas de educação ambiental e qualidade de vida e meditação. Nessa rotina diária inclui-se a língua estrangeira moderna (inglês para o ciclo I e Espanhol para o ciclo básico II) e filosofia.

⁹ Envolvendo 148.697 alunos, segundo dado da Secretaria de Educação de São Paulo em novembro de 2006.

2.2.2.1 - As oficinas de inglês nas Escolas de Tempo Integral

Como parte integrante do desenvolvimento da pesquisa, obteve-se permissão por parte da coordenação e da diretoria da escola para que o estudo fosse realizado com um grupo de crianças da 2ª Série – 3º Ano, proporcionando a inclusão dos contos infantis no planejamento das aulas nas oficinas de inglês.

Fazendo um levantamento das expectativas dos alunos para que pudesse começar esta pesquisa, procurou-se através de entrevistas semi-estruturadas (ver anexo 1) individuais e em duplas, verificar se as crianças gostavam de ouvir, ler, contar histórias, quais histórias gostavam ou não e quais histórias elas conheciam ou não. Tudo isso foi feito com a finalidade de selecionar e elaborar o material, levando-se sempre em conta a experiência anterior das crianças com a situação de contos infantis.

A carga horária total dessas oficinas de língua estrangeira é de uma aula semanal, sendo cinco aulas previstas no mês. Foram utilizadas as primeiras duas aulas para que as crianças se habituassem ao equipamento de filmagem. Elas foram filmadas, puderam filmar seus colegas em sala de aula e viram essas filmagens para que pudessem se sentir mais confortáveis diante da câmera, promovendo um meio de desmistificação do processo de filmagem (Erickson, 1986). Usaram-se quatro aulas com contos infantis, que foram filmadas e duas aulas que não foram filmadas, somente observadas, em que as crianças desenharam o que entenderam dos e sobre os contos.

2.3 - Participantes da pesquisa

São participantes desta pesquisa os alunos da turma da 2ª série B – 3º Ano do Ensino Fundamental do Ciclo I. Em sua totalidade, os alunos têm entre oito e nove anos de idade. São alunos famílias de baixa renda provenientes das comunidades carentes do bairro. Nunca estudaram inglês em escolas de idiomas e nenhuma delas estudou em alguma escola particular. O conhecimento deles sobre a língua inglesa vem somente das oficinas da escola de tempo integral. Faço lembrar também que eu não sou a professora titular dessa turma; as crianças não me conheciam antes do estudo. Mas, reforço que fui

participante desta pesquisa como professora (condutora da classe naquele momento) e contadora das histórias deste estudo.

Apresento, a seguir, um quadro no qual exponho como as crianças são reconhecidas pelas abreviações de seus nomes fictícios, a saber:

Nome	Idade
Ana Catarina	8 anos
Carlos	8 anos
Denise	8 anos
Ednéia	9 anos
Edivaldo	9 anos
Gabriela	8 anos
Gleison	8 anos
Helen	8 anos
Jaqueline	8 anos
João Paulo	9 anos
Leise	8 anos
Luciana	8 anos
Maria	8 anos
Matheus	8 anos
Maurílio	9 anos
Miguel	8 anos
Ronildo	8 anos
Yasmine	8 anos

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa

2.4 – Seleção dos contos infantis

O quadro abaixo (Quadro I – Seleção dos contos infantis) apresenta os contos na seqüência em que foram trabalhados com as crianças, com os respectivos títulos em inglês e português.

Seqüência	Título em inglês	Título em português
1ª	Good Night Maisy	Boa noite Maisy
2ª	The Gingerbread Man	O homem de biscoito de gengibre
3ª	Little Red Riding Hood	Chapeuzinho Vermelho
4ª	Goldilocks and the Three Bears	Cachinhos Dourados

Quadro 2 – Seleção dos contos infantis

Conforme o levantamento feito pela pesquisadora, a seqüência das histórias foi estabelecida mediante o interesse da classe. Todas as histórias foram contadas com visualização de figuras, diferentes sons e gestos feitos pela professora/pesquisadora. Assim, as crianças podiam entender os contos através de diferentes estratégias usadas pela professora-pesquisadora. As histórias foram escolhidas a partir de uma entrevista inicial (ver anexo 1), realizada individual ou em duplas com as crianças.

A atividade de contar histórias, às vezes se concluía antes do final da aula, o que fez com que a professora-pesquisadora deixasse as crianças à vontade se quisessem recontar ou mesmo brincar com as figuras logo após ouvirem o conto. Após cada história, as crianças tinham uma tarefa com um objetivo bem definido: desenhar o que haviam aprendido naquela aula, aquilo que haviam entendido, a parte da história de que mais haviam gostado ou mesmo uma situação daquela aula.

2.5 - Procedimentos de coleta de dados

O primeiro passo, antes da coleta de dados propriamente dita, foi a elaboração de uma carta que foi enviada aos pais das crianças informando-os sobre a pesquisa e seus objetivos, inclusive pedindo permissão para o uso dos dados que seriam coletados através das aulas gravadas em vídeo. Os dados também foram colocados à disposição

dos pais, caso estes desejassem ter acesso aos mesmos. Todos os pais consentiram, assinando e devolvendo as cartas para a pesquisadora.

A geração dos dados ocorreu durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2007.

Como dito anteriormente, a pesquisadora não é a professora da turma, mas atuou como observadora, desempenhando dois papéis: (a) de uma participante da pesquisa e (b) de uma observadora, analisando o contexto social da sala de aula. O observador participante não tem o papel daquele que somente vem de fora para observar, mas, sim, daquele que pensa, reflete dentro do cenário de ação (Erickson, 1986), toma parte da interação como professor e observa aberta ou secretamente (Lier, 1988).

2.6 - Instrumentos de coleta

Sendo o objetivo da pesquisa qualitativa a compreensão e a interpretação dos significados dentro de um contexto específico, utilizei diferentes instrumentos de coleta de dados tais como a entrevista inicial, as filmagens das aulas com contos de fadas e os desenhos feitos pelos alunos.

A entrevista pode ser utilizada para construir e estruturar uma ou muitas histórias de vida. Este instrumento quando gravado, me permitiu a construção de uma ligação expressiva com o significado, considerando além da palavra, os gestos e a força do olhar durante as declarações proferidas pelos participantes antes de começar o projeto com contos nas aulas de LE. É da entrevista que passo a tratar.

2.6.1 – A Entrevista

Para o presente estudo, utilizou-se uma entrevista inicial (ver anexo 1) com o intuito de coletar dados sobre as crianças como a idade, o conhecimento prévio da língua inglesa, as expectativas e sentimentos em relação às aulas de inglês, e uma identificação quanto ao conhecimento que as crianças possuíam em relação ao contar

histórias. A pesquisadora, que fez as entrevistas, procurou investigar se as crianças ouvem ou já ouviram histórias em casa, quem conta/contava e com que frequência; se gostam/gostavam de ouvir histórias e por quê; quais histórias ou contos já ouviram; qual a sua favorita e se lêem livros de histórias.

Durante a entrevista, as crianças também foram apresentadas à professora/pesquisadora e informadas com mais detalhes sobre a pesquisa, seus objetivos e atividades, o que, segundo Erickson (1986), é um dos princípios éticos básicos a serem seguidos.

A gravação das entrevistas e sua respectiva transcrição (segundo Van Lier, 1988) são considerados, neste estudo, instrumentos que nos permitem avaliar com mais clareza as concepções verbalizadas dos participantes sobre o aprender inglês. Dessa forma, todas as entrevistas realizadas neste trabalho foram gravadas e posteriormente transcritas, para servirem de dados a serem analisados.

2.6.2 - A filmagem

Foram filmadas todas as quatro aulas em que a professora/pesquisadora contou as histórias. As filmagens foram de grande valia, pois possibilitaram a análise e a comparação das interações professor/aluno, mudanças de vozes da contadora, expressão facial e corporal tanto dos alunos quanto da contadora.

A observação das aulas filmadas contribuiu para avaliar como a professora interage com as crianças para atuar na ZDP. Isso também auxiliou a professora/pesquisadora para que examinasse e refletisse sobre suas ações.

2.6.3 - Os desenhos

Os desenhos constituem um outro instrumento de coleta utilizado nesta pesquisa e são considerados, neste estudo, fontes secundárias de dados. Eles são aqui utilizados com a intenção de complementar a análise dos dados. Foi pedido às crianças que

refletissem sobre o que haviam aprendido e fizessem um desenho que representasse a aula.

Com isso, solicitei às crianças que representassem o evento da aula, ou até mesmo o que entenderam da história. Isso permitiu-me interpretar como se dá a interação entre professor, aluno e objeto de aprendizagem (a LE).

Conforme as crianças terminavam o desenho, a professora/pesquisadora buscava questionar cada criança sobre o significado do que havia desenhado. Esse método me pareceu adequado por retornar a importância asseverada por Gobbi (2002) de utilizar o gráfico e o verbal nas investigações com crianças, permitindo efetuar tanto uma análise do grafismo quanto do relato verbal, sendo também útil por permitir a coleta de dados com a criança de forma natural e direta.

Desta forma, conforme já salientado, pedi para que cada aluno falasse sobre seu desenho, gravei em áudio algumas das informações que os alunos falavam sobre os mesmos, e, muitas vezes escrevi no próprio desenho o que os alunos diziam, o que proporcionou mais riqueza de informações para desenvolver a análise dos dados.

2.7 - Procedimentos de análise dos dados

Esta seção é voltada para a explicação dos procedimentos que orientam a análise dos dados deste estudo.

A metodologia de análise é interpretativa, pois é baseada na observação da professora/pesquisadora, que busca compreender a natureza da sala de aula como ambiente social e culturalmente organizado para a aprendizagem (Erickson, 1986). A análise interpretativa dos eventos da sala de aula possibilita focar um micro contexto que fornece elementos para o exame, a compreensão e a descrição de processos e mudanças na prática do professor e na aprendizagem dos alunos.

Para a análise das entrevistas, da interação oral e dos desenhos, foram feitos alguns recortes na coleta realizada, enfocando-se a participação e a interação

aluno/aluno e aluno/professor. Não foi escolhida uma só história para a devida análise, e, sim, partes das gravações das diferentes histórias contadas. Esses momentos foram selecionados porque são de muita importância para o objetivo da pesquisa.

Sendo assim, subdividi esta seção em três partes; a análise da entrevista, a análise da interação oral durante as histórias e a análise dos desenhos após cada história.

2.7.1 A análise da entrevista

No que diz respeito às entrevistas, no início da coleta, o meu objetivo era somente selecionar as histórias ou contos de que as crianças mais gostavam. No entanto, ao falar sobre as aulas de inglês nas séries iniciais, as perguntas da entrevista foram além, e por meio delas, investiguei expectativas, gostos e desgostos sobre as aulas de inglês.

2.7.2 A análise da interação oral

Para responder às questões deste estudo, eu não poderia deixar de lado uma ampla análise da interação, que visa, nesta pesquisa, estabelecer categorias relacionadas com o ensino-aprendizagem, dentro de uma visão vygotskyana, enfocando o movimento interativo oral e a construção de conhecimento na ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal). Diante da interação oral, relacionarei tais categorias: interação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/contos de fadas.

2.7.3 A análise dos desenhos

Para o renascentista Leonardo Da Vinci, os olhos são a principal via do conhecimento, a janela do corpo humano. “A visão se deixa iludir menos do que qualquer outro sentido”, registrou o artista. Cinco séculos depois, suas constatações ainda representam a melhor definição para o ato de ver. Afinal, grande parte do que

sabemos é levado ao cérebro por meio da visão e, como preconiza um axioma chinês “uma imagem vale por mil palavras”. (Gobbi, 2002: 46)

Como a arte tem linguagem própria, a visão de arte de Vygotsky (1970/1998) ajudará a compor o suporte metodológico para a interpretação dos desenhos produzidos pelas crianças, levando em conta o ser social e histórico que na relação com o outro e com o mundo, intermediada pela linguagem, se desenvolve e, portanto, se constitui.

Para Vygotsky (1970/1998), a arte é um trabalho humano que integra essencialmente, os aspectos cognitivos da linguagem, o pensamento, o intelecto e é a expressão de vivências emocionais, dos sentimentos. A arte é, então, um produto da atividade criadora humana desde a infância. Nas palavras do autor:

“A técnica não só prolonga o braço do homem; do mesmo modo, a arte é uma espécie de sentimento social prolongado ou uma técnica de sentimentos” (...) “O sentimento é inicialmente individual, e através da obra de arte torna-se social ou generaliza-se” (Vygotsky 1970/1998: 96).

Por acreditar na visão de arte de Vygotsky, e interpretando o desenho infantil, não podemos fugir da realidade e do contexto da criança. O desenho, como símbolo, depende da cultura em que o artista (a criança) está inserido, assim como também, de sua história. O caminho para a interpretação dos desenhos das crianças será o de olhar para a produção artística somando as informações: o que produziu e por que, quais foram as restrições no momento da produção. Ao término do desenho, na minha função de professora/pesquisadora, cada criança o entregava a mim e dizia o que havia desenhado. Algumas respostas das crianças foram gravadas no momento exato da entrega do desenho para a professora/pesquisadora, e outras respostas foram somente feitas anotações do que as crianças falavam sobre o desenho.

No próximo capítulo, apresentarei os Resultados da Análise e Discussão dos Dados, sempre tentando descrever momentos interativos em sala de aula e a construção do conhecimento.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

If we begin with certainties, we shall end up in doubt. But if we begin with doubts and we are patient with them, we shall end in certainties. (Freeman, 1998)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os Resultados da Análise e Discussão dos Dados, e procuro responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1- De que forma a interação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/contos de fadas contribui para a construção de conhecimento em LE?

2- Qual o papel dos interagentes na construção desse conhecimento durante as histórias contadas?

3.1 – Primeira perspectiva analítica: a questão das vozes e o conhecimento construído

A primeira perspectiva de análise será dividida em dois momentos. No primeiro, pretendo analisar a interação que acontece dentro do gênero contos de fadas por intermédio da contação de histórias. No segundo momento, será analisada e discutida a construção do conhecimento em LE por parte dos alunos.

3.1.1– Gênero conto de fadas

Analisarei, aqui, no emprego conto de fadas, como instrumento de interação, a questão das vozes: a voz do narrador mais a voz dos personagens e a forma pela qual as crianças se apóiam nessas vozes ao participarem da história.

Através dos recortes das transcrições das histórias, procurarei extrair exemplos que me auxiliem a responder à questão da construção de conhecimento em sala de aula.

Ao participar das histórias, as crianças se apóiam principalmente nas vozes das personagens, pois são vozes recorrentes na história, isto é, fazem parte do refrão, o que lhes permite assumir o lugar enunciativo da personagem por intermédio da linguagem. Segundo Rojo (2005), o modo de apreensão desse discurso se faz pelos elementos recorrentes que são salientados por meio da repetição de vozes-refrão das personagens.

Pode-se perceber, no recorte a seguir, que quando as crianças tomam a voz das personagens ou até mesmo do narrador, cabe apenas à professora intervir na continuidade da história, fazendo com que essas crianças participem mais, já que são contos conhecidos por elas.

Vejam o exemplo abaixo, recorte da história do *Gingerbread Man*:

(...)
Prof - And the horse said: Hello, Gingerbread Man! How are you?
Can I help you?
Helen - Horse é cavalo!
Gabriela - “help you?”
Prof - And the Gingerbread Man said: Oh! Senhor Horse, I want to
cross the river! Eu quero cross the...
TODOS - Rio!
Prof - Yes! Very Good! Será que o senhor “horse” vai ajudar?
TODOS - Vai!
TODOS - Não!
Prof - No! Poor cookie... the horse started running, running,
running and said: Come here Gingerbread Man, you are
smelling so good!!!
JP - Running, running, running...
LU - É “running”
Miguel - “Running, running, running... Tá cheirando bom!”
Prof - And I want to have you for tea!
Matheus - Ele não vai pegar!
Prof - And the Gingerbread Man said: NO! You are not going to get
me!
Edivaldo - Não vai me pegar! “Get me”
Miguel- “Get me”
Yasmine - “Get... get... me”
Gabriela - Ah! Ninguém vai ajudar ele?
(...)

Verifica-se, portanto, que a professora tem uma tendência em alternar a voz do narrador com a voz das personagens. Somente ocorre a repetição de palavras porque as crianças já ouviram, desde o começo da história, a mesma fala da personagem em vários momentos do conto. Ex: *Stop Gingerbread Man, Stop Gingerbread Man! (...) He started running, runinng, running!*

Vejam o exemplo no recorte abaixo, logo no início da mesma história:

(...)

Prof - And then after two hours, the boy checked and opened the oven!

Miguel - Tá pronto!

Matheus - Tá pronto!

Prof - Ah!!!! The oven was empty!

Miguel - Não tem nada! Como?

Ronildo - Não tem nada?

Ednéia - Ele vai aparecer?

Prof - And then, the Gingerbread started running, running, running to the forest.

Carlos - Ah! Ele ganhou vida!

Miguel - Ele saiu correndo!

Prof - And the boy, the grandmother and the grandfather started running...

Luciana - Ficaram assustados e correram!

Prof - They said: Stop Gingerbread Man, stop Gingerbread Man... we want to have you for tea! We want to get you!

Gleison - Eles vão comer ele!

(...)

Percebe-se que as crianças tentavam inferir significados a partir dos sons, sempre se apoiando nas gravuras colocadas pela professora/narradora. Apontamos ainda para o fato de que as crianças, neste recorte acima que se refere ao início da história, não enunciaram nenhuma palavra em inglês, nem mesmo repetiram a voz das personagens.

Por meio desse momento de interação coletiva, podemos perceber a participação ativa das crianças durante o contar da história. Elas participam com apropriação das vozes, principalmente das vozes das personagens.

Esta percepção é corroborada por Fernandes (1995 apud Silva, 2007) quando afirma que:

“as vozes das personagens parecem ser mais facilmente apreendidas (...) os procedimentos de discretização das vozes através da entonação (modificação das vozes), cantigas e a repetição parecem ser mais marcantes e mais dependentes das práticas dialógicas. (...) Através das práticas dialógicas, a criança vai construindo as vozes das personagens, assumindo as vozes do *outro* (“palavras próprias alheias”), além de estar diante de processos reorganizativos do enredo e das vozes instauradas pelo *outro*”.

O que interpela as crianças a participarem das aulas, tendo como instrumento o gênero contos de fadas, é a possibilidade de enunciar na LE por meio das personagens e do narrador.

3.1.2 – O conhecimento construído

A partir deste ponto da análise, procurarei responder de que forma a interação professor/aluno ou aluno/aluno contribui para a construção do conhecimento. Cumpro ratificar que o gênero conto de fadas conta com o apoio já construído nos conceitos espontâneos das crianças, decorrentes da aprendizagem da língua materna.

Podemos perceber, no exemplo a seguir, um recorte da história “*Good Night Maisy*”, em que a professora/pesquisadora faz um suspense a respeito de como e de quem será a história. Com isso, os alunos respondem e tentam adivinhar quem será o personagem antes mesmo da história ser contada.

(...)

Prof - Ok! Good! Hoje a “teacher” Leysiane veio à aula do professor Silvio contar uma historinha de uma “mouse”.
(a prof. pega a história em um livro grande, de aproximadamente 50cm de comprimento por 30cm de largura, e mostra para as crianças a capa do livro).

Prof - O que será que é uma “mouse”?

Miguel - Um rato!

Helen- Dá licença Maurício... Sora! Eu não consigo ver!

Prof - Sentam todos em roda, de frente para a “teacher”! ok?

Prof - Ela é uma “person”?

Todos - Não!

Prof - Ela é um tipo de “animal”... e ela é “female”... ela não é “boy”... essa “mouse” é “girl”

João Paulo - Menina!

Miguel - Ah! Ela é menina!

Prof - “Yes!” Ela é uma “girl”

Prof - E a nossa “story” de hoje... qual é o nome dela mesmo???

Prof - “GOOD NIGHT MAISY”

(...)

Ao analisar o trecho acima, pode-se verificar que as crianças realmente se apoiam, ao interagir com a história, nas figuras das personagens do livro, apontando-as, olhando-as, virando as páginas e tentando tocá-las. Portanto, ao vislumbrar a sala de

aula em uma perspectiva interativa, acredito que criamos oportunidades, aos alunos, de falar, levantar as suas hipóteses, lançar mão das negociações de significados, e tudo isso faz parte de um processo dinâmico de construção de conhecimento.

Vejamos o recorte abaixo:

(...)

Prof - So, there was a boy and this boy, one day, asked his grandmother and his grandfather to make a cookie! (nesse momento prof coloca a figura de uma vovó e um vovó)

Prof - See? Grandmother and grandfather...

Gabriela - A vó e o vô! A vó e o vô!

Prof - Yes! The boy asked them to make a cookie... um “cookie” em formato de “boy”, de “man”

Luciana - De homem?

Gabriela - Éh! De “man”!

Todos - Formato de gente!

Prof - Yes! And then they opened the oven...

Matheus - Fogão! Forno!

Prof - Yes! And then this boy was waiting, waiting... after he put to bake!

Gabriela - O “boy”?

Prof - Yes! He put it to bake...

Matheus - Ele colocou para esquentar!

Prof - to bake... ass...

Todos - Assar!

Prof - And then, the boy was waiting, waiting, waiting... what is waiting?

Gabriela- Esperando!

Prof - Yes! And then, depois de two hours, see... two hours (a prof. faz com os dedos o número dois)

Todos - Duas horas!

Prof - And then after two hours, the boy checked and opened the oven!

Miguel - Tá pronto!

Matheus - Tá pronto!

Prof - Ah!!!! The oven was empty!

Miguel- Não tem nada! Como?

Ronildo- Não tem nada?

Ednéia - Ele vai aparecer?

Prof - And then, the Gingerbread started running, running, running to the forest.

Carlos - Ah! Ele ganhou vida!

Miguel - Ele saiu correndo!

(...)

No recorte acima, a professora/pesquisadora instrui, explica, informa, questiona e corrige o aluno, criando um campo mediador. Decorre disso o fato de a proposta sócio-interacionista atribuir ao professor, um papel de grande importância. Vejam abaixo, como a professora/pesquisadora estimula e faz perguntas para obter os efeitos de interação professor/aluno e aluno/história:

(...)
 Prof - And they were living in a very nice house!
 Prof - Look at the house! (neste instante prof fica passando a mão na casa no flanelógrafo.)
 TODOS - Casa!
 Helen - Que “house” bonita!
 Miguel - Halls? Então eu vou comer “halls”...
 Yasmine- Credo Michel! Vai comer a casa?
 Miguel - Não! Vou comer as balas “halls”...
 Prof - And then, some day, Mummy Bear made some porridge... see the porridge?
 (...)

No recorte acima, da história “*Goldlocks and the Three Bears*”, nota-se o aluno Miguel, na penúltima linha, tentando entender o que seria a palavra “house” e, ao ouvir a professora/pesquisadora pronunciar essa palavra na história, ele compara os sons da palavra “house” com os do nome das pastilhas “Halls”: algo que já fazia parte da sua experiência anterior, do seu conhecimento cotidiano.

Na seqüência, um outro recorte da história *Gingerbread Man*, em que os alunos interagem e há negociações de significados:

(...)
 Prof - Well! The Gingerbread stopped under a tree... !
 João Paulo- Escondeu na árvore?
 Miguel - Under the tree... Ficou embaixo da árvore!
 Prof - Yes! Under a tree! And he was so tired!
 Helen - Ele estava cansado!
 Prof - Yes! He was so tired! (a prof. faz mímica e coloca a mão no peito)
 Miguel - Sem ar! Cansado!
 Prof - And then, he sees a cow!
 Todos - Vaca!
 Miguel - Uma vaca! Cow...
 Prof - And the cow says: Hummm.... It’s smelling good!
 Gabriela - Ele está cheirando leite?
 Prof - Lembram que ele está fresquinho e que ele acabou de sair do “oven”?
 Miguel - Ah! A “cow” sentiu o cheiro!
 Prof - Yes! The cow says: It’s smelling good!
 Prof - And then she said: Hello Gingerbread Man! Can I help you?
 Prof - And the Gingerbread Man said: Yes! I would like to cross the river!
 Eu gostaria de cruzar o “river”... what is “river”?
 Miguel - Rio!? River é rio.
 Todos - Rio!
 Prof - O “river” que havia na “forest”! Será que ele vai conseguir?
 Maria - Não!
 Matheus- Sim!
 Prof - Mas ele é um “cookie”...
 Yasmine - A “cow” vai ajudar...
 Prof - Será? Será que a “cow” vai ajudá-lo?
 (neste momento todos falam ao mesmo tempo)
 (...)

Como podemos ver no recorte, em um trecho da história do “*Gingerbread Man*”, pode-se perceber que os alunos tentam adivinhar quem ajudará o personagem, o que faz com que a professora/pesquisadora tente comovê-los, de alguma forma, a falar e a participar do contexto da história.

Procurando responder à questão norteadora da primeira perspectiva analítica, ao observar os recortes realizados, pode-se afirmar que a utilização do gênero conto de fadas, já apropriado pelas crianças em sua língua materna, pode funcionar como um instrumento, uma forma para a aprendizagem de LE e a construção de conhecimento nessa nova língua.

3.2 - Segunda perspectiva analítica: a interação oral

Quando abordo a questão da interação em sala de aula, não estou me referindo a uma sala de aula onde cada um faz o que quer, mas um espaço onde o professor se constitui como articulador dos conhecimentos e todos se tornem parceiros de uma grande construção, pois ao valorizarmos as parcerias estamos mobilizando a classe para pensar conjuntamente e não para esperar que uma única pessoa tenha todas as respostas para tudo.

O recorte abaixo, ainda da história “*Gingerbread Man*”, ilustra vários itens lexicais que as crianças deduzem ao olharem para a gravura e também percebem que a história já está no fim. A professora faz perguntas sobre o que provavelmente acontecerá no final da história, transferindo assim, a responsabilidade para o aluno de responder e criar algo na história que pudesse acontecer. Sendo assim, a professora atua na ZPD das crianças, fazendo com que eles participem da construção do texto e da construção de seu próprio conhecimento. Vejam abaixo:

(...)

Prof - And the, the fox heard someone crying and it said: Hey, Hey! Who are you?

Prof - The Gingerbread Man woke up and said: Hello senhora fox! Can you help me?

Prof - And the fox said: I can help you!

Gabriela - Sora, ela vai ajudar o Gingerbread Man?!

Prof - Será “class” que a “fox” vai ajudá-la?

Todos - Não!
 Miguel - Vai, vai sim!
 Prof - The fox said: Yes! I can help you!
 YAS - Aí, aí, não disse! É a “fox”...
 Miguel - É... ela vai ajudar...
 Prof - So, the fox and the Gingerbread Man went to the border of the river and the fox jumped in the river and said: Gingerbread Man, jump on my tail!
 Prof - What is tail?
 Todos - Rabo!
 Prof - And then the water started coming up...
 Miguel - O que sora?
 Prof - The Gingerbread Man cannot get wet!
 (neste momento a Prof. coloca a raposa nadando em um rio)
 Prof - Ele não pode ficar “wet”... porque “class”?
 João Paulo - Porque ele derrete!
 Prof - Yes! He is going to melt!
 Prof - Lembram que ele não é uma “person” ele é um “cookie”... e se ele ficar “wet”...
 Gabriela - Então se colocar ele na água ele derrete?
 Prof - Yes! And then the fox said: Jump on my back!
 Yasmine - Nas costas! “Back” é costas...
 Prof - Yes! She is crossing the river! And he is on her back!
 Prof - And then the water was coming up, coming up...
 Prof - And then the fox said...
 Matheus - Na cabeça!
 Prof - Yes! Jump on my head!
 Todos - Na cabeça!
 Prof - And then... the fox asked the Gingerbread Man to jump on her nose!
 Poor little cookie...
 Prof - Suddenly... the fox.... [nhaque]...
 Miguel - Aí Meu Deus!
 Gabriela - Falei!?
 Prof - And then no more Gingerbread Man...
 (neste momento silêncio total na sala...)
 (...)

Percebe-se no recorte acima, a construção de uma interação coletiva em que a participação das crianças é ativa ao contarem e fazerem adivinhações juntamente com a professora/pesquisadora. Um fato também já mencionado, é que as crianças roubam o turno da professora e, muitas vezes, prevêm o que poderá acontecer no final da história. É construir a partir do que já existe e transformar! Verifica-se, no recorte acima, que a aluna GA ficou o tempo todo dizendo para os colegas o que poderia acontecer.

Ao valorizar as interações, entendo que os participantes na situação de sala de aula, tem papéis que precisam estar bem-definidos. Mas, esses papéis não estão rigidamente constituídos, ou seja, o professor tem o papel de ensinar o aluno, mas este poderá aprender também com os parceiros mais experientes ou que tiverem vivências

diferenciadas. Isso pode ser observado abaixo em um recorte em que a história “*Good Night Maisy*” era contada:

(...)
Prof - Now, Maisy runs up stairs and gets undressed! Oh! Maisy! (neste momento a prof coloca a mão sobre a Maisy tentando escondê-la).
Prof - Maisy! Maisy! She is..... it´s not right Maisy!!!
(neste momento há um silêncio total na sala)
Miguel - Ué!? Ela está de cueca?
(todos riram)
Prof - And then, Maisy jumps in the bath! Look the bubbles!!!
Miguel - É bolas!
Matheus - Não é bolas, é bolinhas de sabão! “Bubbles” é bola de sabão!
(...)

Percebe-se neste caso, que Miguel inferiu o significado da palavra “*bubbles*”, e, logo Matheus diz o que ela significa. Pode-se, assim, afirmar que, aqui se está diante de uma situação que pode ser compreendida como um aluno atuando na ZPD do outro.

A seguir, apresento mais um recorte retirado da interação construída quando da contação da história do *Gingerbread Man*:

(...)
Prof - Suddenly, the cow started running, running and said: Stop, stop Gingerbread Man, I want to have you for tea! I cannot help you! Sorry!
Miguel - Ele vai comer ela! “Stop Gingerbread Man, stop!” (MI tenta imitar a fala da profesora/pesquisadora)
Helen - Coitadinho!
Prof - Será? And the Gingerbread Man said: NO! You are not going to get me!
Maria - (ele se levanta e faz gesto de alguém que quer pegar algo)
Maria - Você não vai me comer! – ele disse!
Gabriela - Você não consegue me pegar! Não é sora?
Prof - Yes! And the cow disappeared, and the Gingerbread Man was....
(prof. faz gesto e som de cansada)
Miguel - É..... “tired”!
Luciana - De novo!
Prof - Yes! Again! Coitadinho do Gingerbread Man!
Prof - Thennnn... he heard someone walking. It was a bear!
Carlos - O urso!
Prof - And “the bear” chegou mais pertinho and said: Hello Gingerbread Man! You are smelling so good!
Gabriela - Mel!
Yasmine - Não! Que mel o quê...
Miguel - Está cheirando!
Gabriela - Cheirando biscoito, cheirando biscoito!
Prof - Yes!
(...)

Observa-se aqui que, o aluno Miguel imita a voz da fala da personagem, enquanto Maria se levanta, fazendo mímicas, quando ouve a fala da personagem dizendo que ninguém irá pegá-lo. Como já mencionado, os alunos participam e tentam adivinhar o que está acontecendo na história. Gabriela tenta entender a sentença “*It’s smelling good*” e fala a palavra “*mel*” como significado. Rapidamente, Yasmine diz “*Não! Que mel o quê!*”, afirmando para a colega que o significado da palavra era outro. Logo, Miguel diz que está cheirando gostoso e, mais uma vez, Gabriela participa, entendendo o significado da frase naquele contexto.

Sou levada, assim, a partir desta análise, descrever que a intervenção das pessoas mais experientes atuando na ZPD de outra, cria espaços diferenciados de interlocução, sendo fundamental para o desenvolvimento e a construção de conhecimento.

Como já apontei na primeira perspectiva analítica, no momento de interação coletiva, a participação das crianças é ativa ao ouvirem a história. O fato, também mencionado anteriormente, de que as crianças roubam o turno da professora durante o recontar, imitam e ecoam as vozes das personagens, e as repetem - é o indício do processo de apropriação das vozes da história.

A seguir, passo a analisar uma situação em que, no início da história, somente a professora fala e as crianças ouvem. Há pouca participação, especialmente no imitar ou repetir as expressões usadas no conto. Em um determinado momento, a professora dá espaço e acaba interrogando as crianças sobre a história, facilitando assim a participação das mesmas:

(...)
 Prof - Once upon a time, there was a girl named Little Red Hiding Hood.
 (Alguns alunos conversam entre eles tentando adivinhar)
 Prof - And this girl had a mother, e essa mother...
 Miguel - Mãe! Mother é mãe!
 Prof - ... e essa mother, um dia, pediu: Please little girl, my daughter, go to your grandmother’s house!
 Miguel - Doce para a vovó! Pediu para ir à casa da vovó!
 Prof - ... go to your grandmother’s
 Miguel - House!
 Prof - yes... and take some sweets.
 Miguel - Pediu para levar doces para a vovó...
 Prof - ... yes... go and cross... go and cross the forest...
 Prof - what is forest?
 TODOS - floresta!
 Prof - ... and the little girl went and crossed the forest...

Miguel - e o lobo? Põe o lobo... (Neste momento alguns levantam e tentam ajudar a professora com as figuras – eles falam todos juntos)
(...)

No recorte acima, observa-se Miguel tentando construir um complemento ao turno da professora, ajudando na construção da frase, mostrando um movimento em sua ZPD com relação à forma lingüística nova. Pode-se perceber também que o aluno Miguel é o único aluno a participar da história naquele exato momento (início da história) enquanto os outros ainda continuam em silêncio. Talvez há uma hipótese, no qual as crianças ficam quietas, exceto Miguel, de ser o começo da história, criando uma certa expectativa por parte delas, do que poderá ocorrer.

Podemos observar também que há uma alternância entre as falas dos alunos:

(...)
 Prof - Then... listen... the wolf was there... listening behind the tree...
 (a PROF põe a mão no ouvido)
 Maurílio - o lobo ouviu alguma coisa...
 Prof - yes... and it was the wolf... the wolf
 Miguel - ... wolf é lobo...
 Prof - Gabi... please... silence!
 Prof - And the wolf asked the little girl: Are you going to the grandmother's house?
 Leise - Sim... sim... eu estou indo para a casa da vovó!
 Prof - Yes! I'm going to my grandmother's house! – said the girl
 Miguel - Sim, eu estou indo para a casa da grandmother.
 Prof - Psiuuuuu...
 (neste instante RO e JP pegam algumas gravuras e tentam entregar para a PROF)
 Prof - Could I help you? - said the wolf
 Miguel - Ir com você... eu poderia ir com você?
 Gabriela - Não... "help" é ajudar!
 (...)

Com base no recorte acima, pode-se perceber outra particularidade desta turma na troca de turnos intercalados, é a repetição do que o *outro* fala. Segundo Lemos (2001), com relação à aquisição da fala, a necessidade que as crianças têm de repetir o que o *outro* fala/lê tem um significado relevante. O recurso da repetição está relacionado ao próprio processo de internalização, à apropriação da fala/leitura do *outro*, tornando-a sua. Pela repetição, a criança pode apropriar-se e internalizar uma atividade que, em um primeiro momento, estava sendo elaborada intersubjetivamente. O continuar participar da história a partir da incorporação da fala do outro, origina

processos de aprendizagem e desenvolvimento que se transformam em processos intrapessoais. É o que passo a analisar a partir do seguinte recorte:

(...)
Prof - Then, while they walked around the forest, a little girl was walking next to their house and she smelled something good!
Miguel - Sentiu um cheiro... um cheiro gostoso!
Prof - Yes! And then she knocked at the door... knock, knock, knock!
(neste instante os alunos fazem o gesto de bater na porta juntamente com a prof).
Miguel - Mas não tem ninguém...
Prof - Yes! But nobody answered!
Miguel - Nobody? Nobody...
Gabriela - Não tinha ninguém! Nobody! Ninguém “nobody”... “nobody”
Leise - (risos) Nobody! Nobody!
Prof - And then, she opened the door, because nobody answered!
Miguel - Oh! Sora, eu tenho uma música em inglês...
(...)

Como podemos perceber no recorte acima, as crianças Miguel, Gabriela e Leise ficam repetindo a palavra “*nobody*”. A princípio, Miguel parece incerto quanto ao significado, mas depois recebe o apoio da criança Gabriela que confirma o sentido da palavra e Leise parece gostar de pronunciar a palavra “*nobody*”. Esse movimento de repetição faz parte do processo de apropriação e, no momento de construção de conhecimento, tem papel importante para que as crianças possam estar se apoiando no que o outro acabou de dizer para dar continuidade à sua fala. As crianças não repetem aquilo que não faz sentido, questionam buscando a construção do sentido. Sendo assim, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiência, mas, sobretudo, imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado.

Quando motivados, os alunos entram em um momento interacional, seja ele oral ou escrito e envolvem-se nas discussões, sentem-se estimulados e querem participar, pois internamente estão mobilizados por estratégias externas – ferramentas sedutoras que o professor deve usar para mobilizar sua classe, neste caso o uso do instrumento do gênero contos de fadas nas aulas de LE. Quando falo em ferramentas externas, estou me referindo aos instrumentos físicos que não precisam ser algo extremamente sofisticado –

basta que façam parte da criatividade do professor, como por exemplo, o flanelógrafo¹⁰ que foi usado nesta pesquisa.

É fundamental destacar que importante no processo interativo não é somente a figura do professor ou do aluno, mas é o campo interativo criado. A interação está entre as pessoas e é neste espaço que acontecem as transformações e se estabelece o que consideramos fundamental neste processo: as ações compartilhadas, em que a construção do conhecimento se dá de forma conjunta. O importante é perceber que professores e alunos não vivenciam momentos isolados em sala de aula, mas sim, momentos que se desencadeiam discussões e troca de conhecimentos.

Acredito, portanto, que o aluno tem voz; ele é considerado um ser ativo e se constitui como sujeito do discurso. O foco na sala de aula passa a ser colocado na interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno/material didático. O processo de aprendizagem, então, é visto como uma forma de co-participação social e é “mediado pela linguagem por meio da interação”.

3.3 Um olhar para a arte: os desenhos criados a partir das histórias contadas

A leitura de um desenho, assim como a leitura de um texto no mundo ocidental é sempre feita da esquerda para a direita e de cima para baixo. A criança desenha tudo de uma só vez. Se fosse pedido para um adulto fazer a mesma proposta, notaríamos o uso constante da borracha e traços menos intensos e firmes. Se o leitor quiser comprovar é só aceitar o desafio: desenhar agora, em uma folha de papel, a ilustração de uma história que tenha ouvido. Desenhe de uma só vez, sem hesitar, sem tirar o lápis do papel e sem retomar o desenho várias vezes (Gobbi, 2002).

¹⁰ Ferramenta usada para contar as histórias. Ver anexo 6.

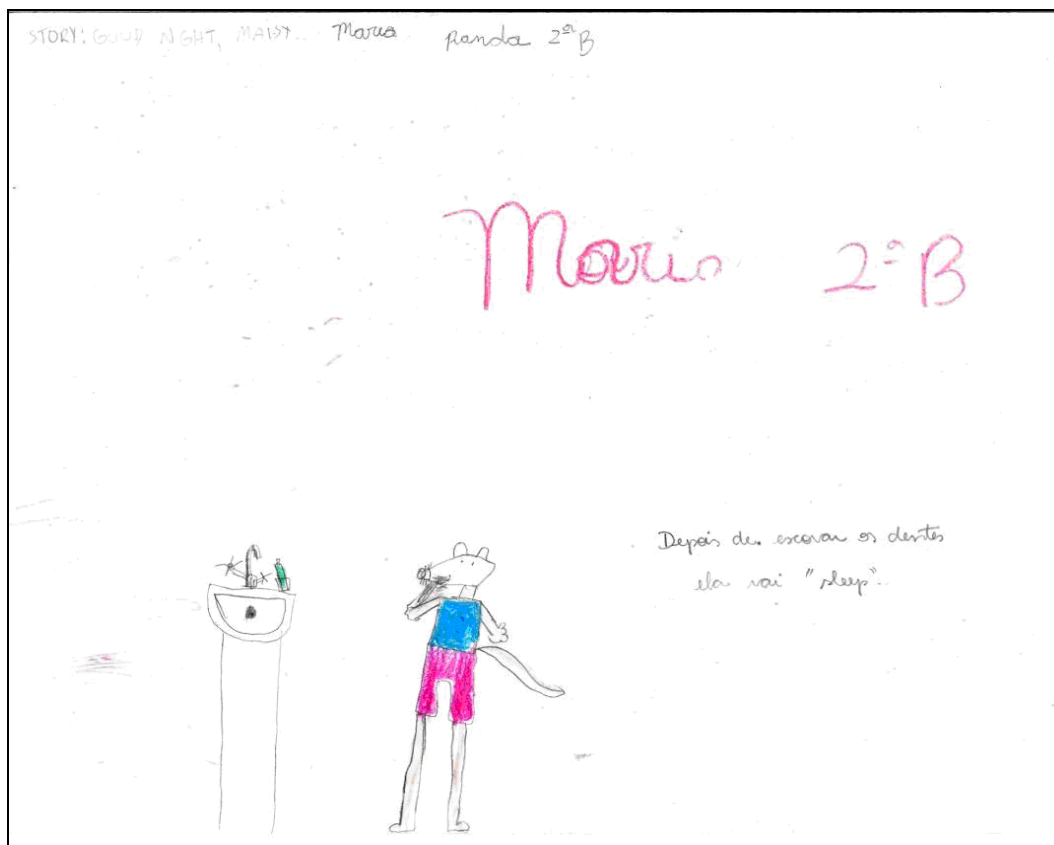
Em geral, a composição das crianças demonstra equilíbrio. Elas não têm medo de ousar, não têm medo de errar, o que não seria o processo percebido em um desenho de adulto.

Como professora de inglês, construirei uma interpretação dos desenhos a partir do embasamento teórico apresentado (Vygotsky, 1970/1998) sempre refletindo a linguagem visual.

Nota-se então, primeiramente, o desenho do aluno Miguel, que ouviu a história “*Good Night Maisy*” e logo após o desenho de Maria que desenhou o que ela havia entendido ou o que ela lembrava da história.



Desenho 1 – História: “*Good Night Maisy*” – Aluno Miguel



Desenho 2 – História: “Good Night Maisy” – Aluna Maria
(Parte da interpretação do desenho feito pela aluna foi gravada em áudio)

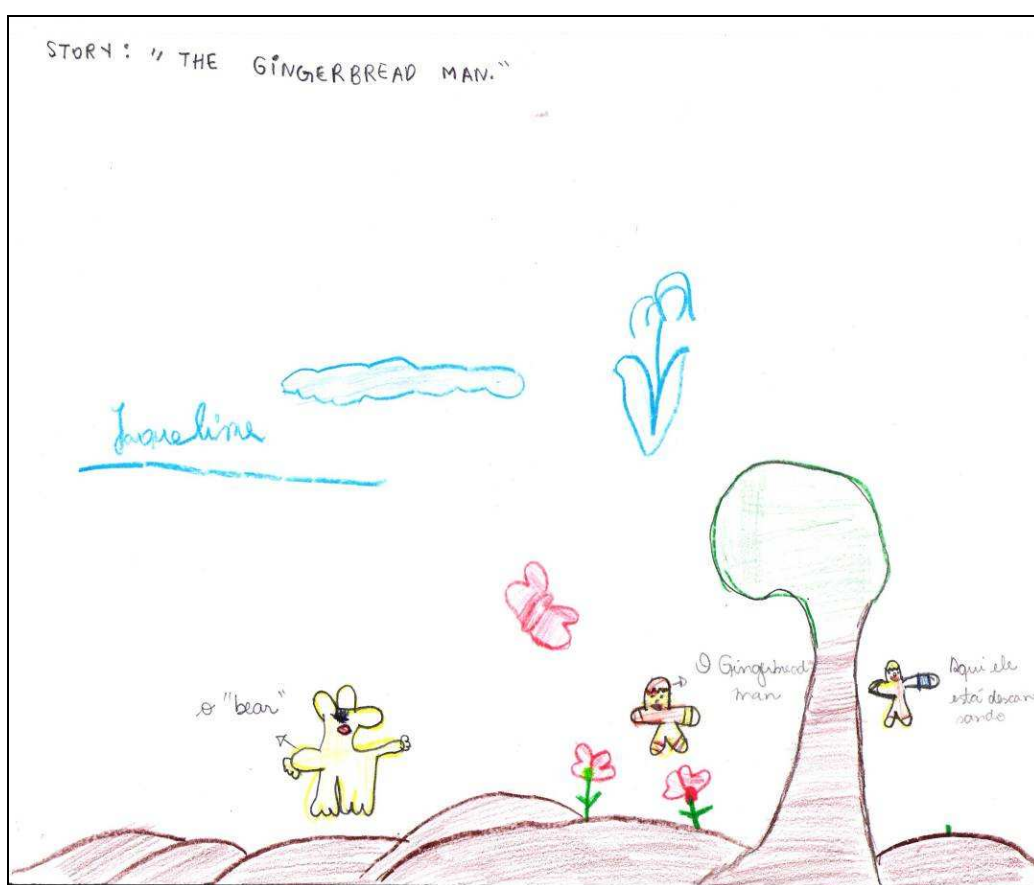
Nota-se que Miguel e Maria entenderam a história e desenharam o momento em que a personagem principal se preparava para deitar. A professora/pesquisadora perguntou o que eles haviam desenhado. Miguel respondeu que Maisy (personagem da história) iria fechar as “*curtains*”. Neste momento, a professora/pesquisadora escreveu a lápis a interpretação do aluno, que não disse “*cortinas*” e sim “*curtains*”. A professora/pesquisadora perguntou o que mais ele havia desenhado. O aluno Miguel disse que desenhava Maisy escovando os dentes e preparando a “*bath*”. Novamente o aluno diz “*bath*” no lugar de banheira.

Já a aluna Maria fez um desenho similar ao de Miguel, dizendo que a Maisy estava se preparando para “*sleep*”. Logo acima, onde a aluna escreveu o seu nome, a professora pesquisadora questionou o porquê de ter escrito o nome dela e depois (como sobrenome) ela usou a palavra “*panda*” (também personagem da história). Conforme a gravação feita em áudio, a aluna respondeu que gostou muito da pronúncia do nome “*panda*” e acabou colocando em seu próprio nome, levando a acreditar que um

conhecimento novo em LE gera muito mais do que habilidades comunicativas, gera uma nova percepção, aumentando a compreensão de como a língua funciona, desenvolvendo maior consciência do funcionamento de sua própria língua materna.

Os desenhos são expressivos e alegres e retrataram dois momentos da história, duas ações da personagem principal.

Segue-se abaixo, o desenho da aluna Jaqueline, da história “*The Gingerbread Man*”:



Desenho 3 – História: “*The Gingerbread Man*” – Aluna Jaqueline
(Parte da interpretação do desenho feito pela aluna foi gravada em áudio)

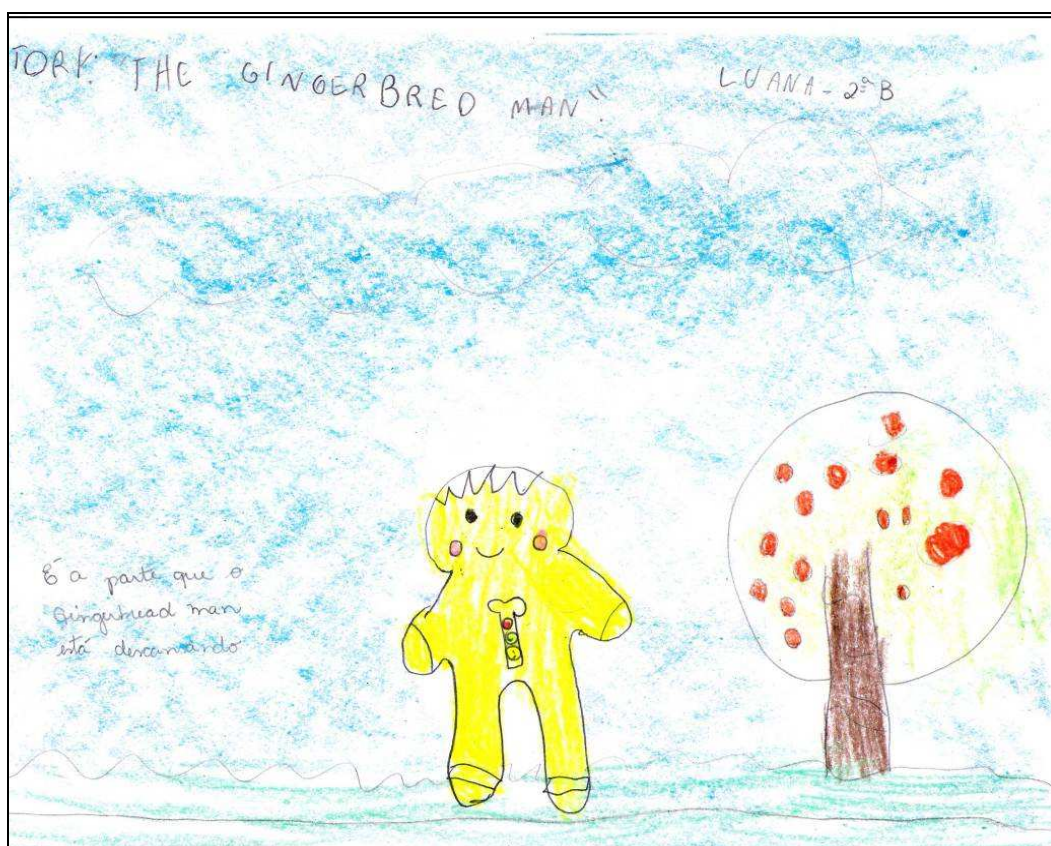
Ressalto que a aluna desenhou, além do personagem principal, um segundo personagem – o “*bear*”. De todos os personagens que passaram pela história, ela deu importância a um somente. Perguntei a ela o porquê de não desenhar os outros personagens. A aluna respondeu que não lembrou dos outros, somente o “*bear*”.

Percebo, portanto, que mesmo ouvindo a história com atenção (o que eu pude perceber na filmagem), a aluna Jaqueline não teve todo o conhecimento da história internalizado, mas mesmo assim, entendeu partes da história.

O desenho a seguir, da aluna Luciana, revela que ela não diz nenhuma palavra em LE (inglês), mas diz em língua materna o que ocorreu com o personagem principal da história – o “*Gingerbread Man*”.

Outro desenho abaixo, é o da aluna Yasmine, que também não diz nenhuma palavra em LE, mas que conta, em língua materna, (gravação em áudio) um momento da história “*Goldilocks and the three bears*”. Além disso, a aluna escreve “*Goldilocks*”, assim como pronuncia e a palavra com o som de *i*, havendo uma interferência na sua língua materna. Assim, concebo a criança como um ser que ocupa o seu espaço na relação dialógica através da apropriação das palavras do outro (esse outro é quem conta a história).

Vejam os desenhos:



Desenho 4 – História: “The Gingerbread Man” – Aluna Luciana
(Parte da interpretação do desenho feito pela aluna foi gravada em áudio)



Desenho 5 – História: “Goldilocks and the three bears” – Aluna Yasmine
(Parte da interpretação do desenho feito pela aluna foi gravada em áudio)

Na seqüência, observa-se o desenho da aluna Ednéia, que ouviu a história “*Little Red Riding Hood*” e logo após desenhou o que ela havia entendido ou o que ela lembrava sobre a história.



Desenho 6 – História: “Little Red Hiding Hood” – Aluna Ednéia

(A interpretação do desenho feito pela aluna foi gravada em áudio e não escrita no desenho pela professora/pesquisadora)

Ao entregar o desenho para a professora/pesquisadora, a aluna Ednéia explicou que havia desenhado a *Little Red Riding Hood* indo para a casa da “*grandmother*” e atravessando a “*forest*”. A professora/pesquisadora perguntou onde estava o “*wolf*”. A aluna respondeu: “O *wolf* estava atrás das *trees*”. Nota-se na frase, que além das palavras e expressões oralmente usadas pela aluna ao interpretar o desenho, Ednéia também traz em seu desenho um ponto relevante: escreveu *Little Red Riding “Rood”*, ao invés de *Little Red Riding “Hood”*. No que se refere a imitação do narrador, a aluna escreveu o que ela ouviu, ou seja, o nome da história com som de R. Há uma interferência da língua materna.

Cumprе ressaltar que houve alunos que reclamaram, pois não sabiam o que desenhar, não sabiam fazer sozinhos. Eles precisaram do outro, da dupla ou do grupo para fazer a tarefa. Através das análises realizadas (participação coletiva ou individual), verifica-se que essas crianças possuem todo um conhecimento em construção que ainda está na sua ZPD, e que emerge com o auxílio do colega ou da professora.

Percebo, portanto, que mesmo ouvindo as histórias com atenção, alguns alunos não tiveram um conhecimento internalizado durante o ouvir das mesmas. Esses alunos que pouco participaram, revelam que precisam da mediação do *outro* para “propiciar o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”, (Vygotsky, 1930/2007: 98). Eles precisam do *outro* que aponta, atribui, restringe os processos de significação da realidade, pois vemos que esses processos ainda não estão internalizados totalmente.

Vygotsky, ao elaborar uma teoria social do conhecimento, procurou a possibilidade de o homem, através de suas relações sociais, por intermédio da linguagem, constituir-se e desenvolver-se como sujeito. Preocupado com a construção da consciência e a constituição do sujeito, ele deu ênfase especial à linguagem como formadora de pensamento. Já Bakhtin considerou a linguagem como elemento essencial na constituição da consciência e do sujeito. Tendo o conto de fadas como instrumento em sala de aula, destaca-se aí o valor da palavra e da interação com o *outro*. Acredito que ao contar histórias em inglês para essas crianças, constrói-se conhecimento, que na perspectiva desses autores – Vygotsky e Bakhtin, é construído na interação, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo *outro* através da *linguagem*, emergindo assim, um *sujeito interativo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A especificidade humana reside no fato de que construindo instrumentos, a partir deles pode-se construir outros ainda mais complexos.” (Schneuwly & Dolz, 2004)

O objetivo do trabalho foi pesquisar, sob uma perspectiva sócio-histórica, a interação aluno/aluno, professor/aluno, aluno/contos de fadas nas oficinas de inglês de uma determinada escola de Tempo Integral, tendo como foco o contar histórias, enquanto gênero conto de fadas, para a construção de conhecimentos em LE.

Este estudo foi motivado por meu interesse pelo ensino-aprendizado infantil da língua inglesa, a partir de minha experiência como professora de inglês para crianças e pela lacuna existente em pesquisas que abordem o estudo da relação entre Educação Infantil, ensino-aprendizagem de língua inglesa e a constituição do processo interacional em sala de aula.

Os dados desta pesquisa, coletados no período de um semestre letivo, consistiram de uma entrevista, de aulas de inglês gravadas em vídeo e transcritas e dos desenhos feitos pelas crianças. Através da análise e da interpretação dos resultados, procurei responder às seguintes perguntas de pesquisa: (1) De que forma a interação professor/aluno, aluno/aluno e aluno/contos de fadas contribui para a construção de conhecimento em LE? (2) Qual o papel dos interagentes na construção desse conhecimento durante as histórias contadas?

Esta pesquisa permitiu-me verificar que as crianças apoiaram-se em seu conhecimento adquirido anteriormente para a construção do novo.

Quanto ao papel dos interagentes na construção desse conhecimento, fica claro que, ao observar atentamente todos os recortes realizados durante a análise, tanto a professora quanto as crianças interagem na construção de conhecimento em LE. A professora atua na ZPD das crianças através da seqüência das diferentes situações ocorridas nas histórias. Assim, ela promove através do modo como conduz o conto, situações para que as crianças possam interagir uma na ZPD da outra, atuando como mediadores.

Finalmente, pude concluir que os participantes da pesquisa, ao se engajarem no processo interacional de contação de histórias, revelam-se como sujeitos ativos na co-construção dos saberes do grupo, sujeitos que se constituem na e pela linguagem, necessitando do outro e de sua cultura para que haja mediação e conflito para a criação

de uma zona de construção de conhecimento. A forma pela qual os alunos se engajam no processo de contação das histórias, acaba por revelar que, apesar de participarem dessa interação assimétrica, ainda são capazes de se constituírem sujeitos participantes da construção de um novo conhecimento.

Ao interpretar a interação em sala de aula de LE tendo os contos de fadas como instrumento, esta pesquisa permitiu-me aprofundar teoricamente questões relacionadas à minha prática diária. Creio que este estudo poderá auxiliar professores e outros profissionais da área no trabalho de elaboração e planejamento de instrumentos nas aulas de inglês como língua estrangeira. Outra contribuição seria a possibilidade de percepção da importância do brincar, no caso deste estudo, a contação de histórias, como gerador de conflito para a criação de zona de construção de saberes, sendo fundamental à inserção social do indivíduo, pois é brincando que a criança cria, através da colaboração do outro, essa zona, que tem suas condições necessárias criadas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Caso houvesse outra chance de coletar os dados para esta pesquisa, um dos aspectos que reformularia, seria dar oportunidade aos alunos para (re)contar as histórias já ouvidas em LI usando os mesmos recursos (flanelógrafo - anexo 6) que a professora usou. Digo isso, pois, como se pode ver no fim das transcrições (anexos 2, 3, 4 e 5), as crianças pedem para a professora para “colar” as gravuras e brincar de contar histórias no flanelógrafo. Seria uma forma de criar oportunidades para o desenvolvimento da produção oral na língua-alvo que aprendem.

Os resultados desta pesquisa apontam para a relevância de se conscientizar de que a utilização do gênero conto de fadas não deve ser usado somente para ensinar vocabulário, pois o gênero abre uma variedade de aspectos da linguagem que podem ser trabalhados. Tanto os professores de LE quanto os de língua materna devem se conscientizar da importância do papel do gênero conto de fadas em sala de aula para a construção de conhecimento na área da linguagem, e não simplesmente como fator motivacional.

Aprender uma LE nas séries iniciais não é mais uma questão de necessidade, mas sim um direito que não pode ser negado a nenhuma criança, pois quando se ensina

uma LE, neste caso o inglês, valoriza-se acima de tudo as competências e habilidades que a criança desenvolve ao longo de sua vida escolar e o conhecimento de mundo social e cultural adquirido. Ensinar inglês nas séries iniciais é construir um caminho comunicativo para que a criança seja capaz de transmitir e assimilar conhecimentos da sociedade e do mundo em que vive. O ensino de LE, fortalecido com uma visão crítica, pode encaminhar a criança para a construção de seu próprio conhecimento, permitindo que ela possa integrar-se à sociedade como agente transformador e construtor de uma nova mentalidade.

Assim, integrada à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, a LE assume a condição de fonte indissolúvel do conjunto de conhecimento que permite à criança das séries iniciais aproximar-se de várias culturas, propiciando sua integração num mundo globalizado. Assim, nas palavras de Bakhtin (1979), na concepção de ser humano em que o *outro* desempenha um papel fundamental; para ele, o ser humano é inconcebível fora das relações que ligam ao *outro*. Ex: Língua Estrangeira – outra língua; outra cultura; outros países que falam o inglês.

Este estudo, portanto, corrobora o princípio vygotskiano e bakhtiniano de que o ensino de LE por meio dos gêneros já apropriados em língua materna (a contação de histórias) se configura em um instrumento para a construção do conhecimento nessa língua, mediado pelo fenômeno da linguagem. Para esses autores, o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. Na linguagem, no diálogo, na interação, estão o tempo todo o sujeito e o outro.

Diante de tantas transformações ocorridas na Educação, procurei, por meio deste trabalho, apresentar o ensino de inglês como uma ferramenta, tendo o conto de fadas como instrumento. Essa ferramenta nas séries iniciais, não deveria estar somente em papéis teoricamente escritos, como pesquisa e experimentação, mas deveria ser inserida no ensino fundamental I em todas as escolas públicas, com intuito de tornar a criação cultural concreta e significativa, auxiliando relações sociais e culturais da criança das séries iniciais, possibilitando, através do aspecto cultural que a língua inglesa possui, um desenvolvimento intelectual mais sólido para o educando.

Cumpra ressaltar, porém, que este estudo não tem a pretensão de ditar regras e nem a ilusão de que essas proposições aqui apresentadas representem a verdade única, capaz de propiciar um ensino de LE para crianças mais efetivo e emancipatório. Acredito, sim, que essas reflexões possam contribuir para a contínua busca por caminhos que nos levem a um ensino cada vez mais relevante, que proporcione a formação de indivíduos plenamente capazes de atuar na sociedade em que vivem.

Finalizo, pontuando que as reflexões, assim como as tão desejadas (transform)ações no ensino-aprendizagem de línguas, nascem do compromisso e da determinação de profissionais, os quais, conscientes de suas limitações e cientes de que nada podem construir sozinhos, são capazes de, incessantemente, acreditar, sonhar, ousar, buscar, lutar, (des/re)construir, intervir, aprender, saber ouvir, saber fazer, e, acima de tudo, ser, cada vez mais gente, cada vez mais, educador.

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Essa é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”. (Freire, 2004:53)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- ALLWRIGHT, R. L. 2006. Six promising directions in applied linguistics. In: Gieve, S. E I.K.Miller. United kingdom: Palgrave Macmillan.
- ANDRÉ, M. E. D. A. 2003. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: papirus.
- ANDRÉ, M. E. D. A. & Lüdke, M. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu.
- APPLEBEE, A. N. 1978. *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press. Midway Reprint.
- ALANEN, R. 2003. A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: kalaya, P. & Barcelos, A. M. F. (eds.). *Beliefs about SLA: new research approaches*, p. 55-86. Kluwer Academic Publishers.
- BAKHTIN, M. 1979/2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ 1929/2006. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL, 1998. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e do Desporto Brasília: MEC/SEF.
- BROWN, J. D. & RODGERS, T. S. 2002. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- BRUMFIT, C. 1995. Introduction: Teaching English to Children. In: Brumfit, C. Moon. J. & Tongue, R. (eds.) *Teaching English to Children*, p. Iv-viii. Harlow: Longman.
- BRUNER, J. S. 1960. *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- _____ 1984. Language, Mind and Reading. In: H. Goelman, A. A. Oberg & F. Smith (eds): *Awakening to Literacy*. Exeter, NH: Heinemann.
- _____ 2001. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- CAMERON, L. 2001. *Teaching English to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANAGARAJAH, S. 2002. Reconstructing local knowledge. Journal of language, identity and education. Vol, 1/4 pp.243-260.
- CELANI, M. A. A. 2004. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: Magalhães, M.C.C. (org). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas. Mercado de letras.

_____ 2003. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas. Mercado de letras, São Paulo.

_____ 2001. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V. (org). *O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, pp. 21-40.

_____ 1998. Transdisciplinaridade na Lingüística Aplicada no Brasil, In: Signorini & Cavalcanti (orgs.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Mercado de Letras.

COOK, G. 2003. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

ERICKSON, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M. (org.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.

FERNANDES, M.T.O.S. 1995. Desenvolvimento do Discurso Narrativo: a emergência das diferentes vozes. Dissertação de mestrado, PUCSP.

FREEMAN, D. 1998. *Doing Teacher Research. From inquiry to understanding*. Cap. 5, pp 86-120. Heinle & heinle

FREIRE, P. 1996. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ 2004. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAS, M. T. A. 2002. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Editora Ática.

GADOTTI, M. 2005. O plantador do futuro. In: *Coleção Memória da Pedagogia*, nº. 4 – Paulo Freire: A utopia do saber/editor Manuel da Costa Pinto; Colaboradores Moacir Gadotti, et. Al, p. 6-15. Rio de janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto.

GRADDOL, D. 2006. *English Next*. British Council.

GOBBI, M. 2002. *Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas*. Campinas: Autores Associados.

KUMARAVADIVELU, B. 2006. *A lingüística aplicada na era da globalização. Por uma lingüística indisciplinar*. Parábola.

_____ 2003. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.

LANTOLF, J. 2001. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- LIER, LEO VAN. 1988. *The classroom and the language learner*. NY: Longman.
- NUNES, A. R. S. O lúdico na aquisição da segunda língua. Disponível on-line: www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/ludico_linguas.htm, acesso em 12/10/2008.
- PFLAUM, S. 1986. *The development of language and literacy in young children*. 3rd ed., Charles E. Merrill Publishing Company.
- REGO, T. C. 2004. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- ROJO, R. 2005. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Bonini, A.; Meurer, J. L. & Motta-Roth, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. P. 184-207. São Paulo: Parábola Editorial.
- SANTOS FILHO, J. C. & Gamboa, S. S. 2002. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez,
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. 2004. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: Schneuwly, B. Dolz, J. & Colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*, p. 71-94. Campinas: Mercado de Letras - (as faces da Linguística Aplicada).
- SILVA, A. 1997. Era uma vez... o conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento. Dissertação de Mestrado. LAEL. PUC-SP.
- SNOW, C. E. & GOLDFIELD, B. 1982. Building stories: the emergence of information structures from conversation. In: D. Tannen (ed.), *Analysing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press.
- VYGOTSKY, L. S. 2001. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo. Martins Fontes.
- _____ 1930/2007. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – São Paulo: Martins Fontes.
- _____ 1934/2005. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ 1970/1998. *Psicologia da arte*. (p. Bezerra, trad.) São Paulo, Martins Fontes.
- WOOD, D. 1998. *How children think and learn*. Blackwell publishing.

ANEXOS

ANEXO 1 – A ENTREVISTA INICIAL

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Qual é a sua idade?
- 3- Você gosta de ler?
- 4- Você gosta de contos de fadas ou histórias contadas?
- 5- Você se lembra de alguma história que alguém lhe contou?
- 6- Que tipo de história você gosta de ouvir?
- 7- Você gosta de inglês? Por quê?
- 8- Já ouviu alguma história em inglês?
- 9- Você se lembra de alguma palavra que você tem aprendido nas aulas de inglês?
- 10- O que você mais gosta de fazer nas aulas de inglês?

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DA HISTÓRIA “GOOD NIGHT MAISY”

“GOOD NIGHT MAISY”

- PROF - Ok! Good! Hoje a “teacher” Leysiane veio na aula do professor Silvio contar uma historinha de uma “mouse”.
(a prof. pega a história em um livro grande de aproximadamente 50cm de comprimento por 30cm de largura e mostra para as crianças a capa do livro).
- PROF - O que será que é uma “mouse”?
- Miguel - Um rato!
- Helen- Dá licença Maurício... Sora! Eu não consigo ver!
- PROF - Sentam todos em roda, de frente para a “teacher”! ok?
- PROF - Ela é uma “person”?
- Todos - Não!
- PROF - Ela é um tipo de “animal”... e ela é “female”... ela não é “boy”... essa “mouse” é “girl”
- João Paulo - Menina!
- Miguel - Ah! Ela é menina!
- PROF- Yes” Ela é uma “girl”
- PROF - E a nossa “story” de hoje... qual é o nome dela mesmo???
- PROF- “GOOD NIGHT MAISY”
- PROF - Ah! Vocês acabaram de cantar um música para a teacher Leysiane que fala “good afternoon”! “What is good afternoon?”
- TODOS - Boa tarde!
- PROF- Então essa historinha vai passar “at night”, por isso que ela chama “Good Night Maisy”
- PROF- “What is night?” Night? (a prof. inclina a cabeça como se estivesse dormindo)
- Matheus - Boa noite! “Night” é noite gente!!!
- PROF - Yes!!! Good Night Maisy!
- PROF - Então a “story” vai passar em que período? In the morning, in the afternoon or at night?
- Miguel- At night!
- PROF - At night! Very good!
- Miguel- Acertei!
- PROF - Será que temos pessoas nesta “story”?
- Miguel - Vai ter!
- PROF - Será? Eu acho que é uma “story” só de “animals”
- Miguel - Não! Senão iria estar na capa!
(a prof. abre o livro grande)
- PROF - Ok. Let´s see...
- PROF - It´s bed time for Maisy and Panda! É hora de ir para “bed”
- PROF - Look her toy! Panda is her toy, eles estão indo para a “bed”
- PROF - Olhem o “toy” dela? What is toy? Do you have a toy?
- Miguel- Panda! É o ursinho de brinquedo dela!
- PROF - Well, it´s time to go to sleep... She is going to sleep...
(a prof. põe a mão na cabeça e inclina-se)
- TODOS - Eles vão dormir...
- PROF - Yes!!! And then, Maisy closes her curtains. See... she is going to close her red curtains

Miguel e Mat- Fechando as cortinas...

Miguel- “Curtains” é cortina

PROF - Do you know what color are the curtains?

PROF - Que cor são as “curtains”? Quem sabe em inglês?

Miguel- Eu! Ah! Esqueci!

PROF - Remember? Red! Vermelho é....

TODOS - Red!

PROF - And “two, two”, says the owl.
(prof. vira a página)

PROF - There is just time for a bath! Look her bath!

PROF - Ela tem uma “bath” no banheiro dela! Ela não tem um “shower”. (neste instante a prof. coloca a mão na cabeça simulando a água caindo de um chuveiro).

Carlos - Chuveiro!

PROF - Lá em casa tem um “shower”. Tem alguém aqui que tem uma “bath” em casa? Mesmo que seja aquelas bem velhinha?

Edivaldo- O que é “bath”?

PROF- What is bath? (a prof. mostra a banheira da personagem Maisy)

TODOS - banheira!

PROF - Yes! There is just time for a bath before bed!

PROF - Então “before bed”, a Maisy vai tomar um banho de “bath”.

PROF - Ok? Não é “shower” que ela tem no “bathroom”, é uma “bath”.

Miguel - Eu tenho uma “bath” de brinquedo!

Maria- Eu tenho uma de plástico!

PROF - Maisy runs the water and she puts some bubbles...

PROF - Quem é que não iria gostar de tomar banho em uma “bath” com “bubbles”, class?

PROF - “bubbles”, hummmm.... o que será que são “bubbles”?

Miguel- Ela vai fazer espuma...

PROF- Yes! She is going to put some bubbles! Let´s see... (a prof. vira a página)

PROF - Din-Don! Someone´s at the door! Alguém está na....

TODOS - Porta!

PROF - Maisy runs downstairs to see who are there...

PROF - Puxa! Bem na hora da “bath” dela!!!

Helen - É mesmo! Bem na hora da “bath”

PROF - Hello! Talullah! Maisy is going to bed right now! I can´t play! – said Maisy.

Edivaldo- Ela não pode agora!

Miguel - Ela está indo para “bed” agora...

PROF - Yes! She is going to bed!

PROF - Come back in the morning! – said Maisy

PROF - Volte pela....

Miguel - Manhã!

PROF - Yes!

PROF - Now, Maisy runs up stairs and get undressed! Oh! Maisy (neste momento a prof coloca a mão sobre a Maisy tentando escondê-la).

PROF - Maisy! Maisy! She is..... it´s not right Maisy!!!
(neste momento há um silêncio total na sala)

Miguel - Ué!? Ela está de cueca?
(todos riram)

PROF - And then, Maisy jumps in the bath! Look the bubbles!!!
 Miguel- É bolhas!
 Matheus - Não é bolhas, é bolinhas de sabão! “Bubbles” é bola de sabão!
 PROF - And she says – The bubbles are warm! “Warm,” as “bubbles”
 estão “warm”. (neste momento a prof faz mímica e torce o pescoço)
 PROF - What is warm?
 PROF - O que é “warm”?
 (neste instante, um olha para o outro colega)
 Gabriela - Gostosa!
 João Paulo- Morna! Quentinha!!!
 PROF - Yes! Very good!
 PROF - And then... (prof vira a página do livro)
 PROF - (se assusta) Ah! Maisy! Without clothes again Maisy!
 (todos riram)
 PROF - De novo Maisy!
 PROF - Maisy gets dry and puts on her pijamas. Olhem o “pajamas” dela!
 Miguel - Deixa a gente ver sora!
 PROF - Eu deixo!
 (todos riram)
 PROF - She brushes her teeth...
 Miguel - Tá escovando os dentes...
 Helen - Escovar dentes...
 PROF - She brushes her teeth up and down...
 (neste momento a prof faz gestos para cima e para baixo)
 PROF - What is up and down?
 Matheus - Para cima e para baixo!
 PROF - Yes! And back...
 Maurício- Escovar lá trás...
 PROF - Yes! And back and front! (neste momento a prof faz gestos de como
 escovar os dentes lá no fundo e na frente)
 TODOS - Escovar na frente!
 Miguel- Sora... óia aqui... (o menino mostra os mesmos gestos que a prof havia
 feito)
 PROF - Yes! Very good!
 PROF - Then she gets into bed...
 PROF - O que é “bed” mesmo?
 TODOS - Cama!
 PROF - And then she reads a bed time story to Panda!
 PROF - Look Panda! Eu acho que o “best friend” da Maisy é o Panda, o
 “toy” dela! O que é “toy” mesmo?
 TODOS - Brinquedo!
 PROF - Yes! And then... ah! Maisy turns off the light!
 PROF - What is turn off?
 Miguel e Helen-Luz!
 Luc. e Matheus - Ela desliga a luz!
 PROF - Yes! Look the color of the page!
 Miguel- A página está mais preta!
 PROF - Yes! But she can't go to sleep yet...
 PROF - She can't. (neste instante a prof aponta com o dedo negando)
 PROF - Porque será? Quem sabe me dizer?
 Gabriela - Porque ia gastar energia.

PROF - Aqui a “light” está “on”, estão vendo? E aqui a “light” está “off”.
PROF - E aí? Why she can't go to bed?
PROF - O que será que ela esqueceu?
Miguel- De apagar a luz.
PROF - No! Olhe... a “light” já está “off”
Yasmine - De jantar!
PROF - Hummm... será? To have dinner? Hummm... I don't know!
PROF - What did she forget?
(neste momento, silêncio por parte dos alunos)
Miguel - Eu acho que é porque ela não estava com sono!
PROF - Hummm... é a última página do livro!
Maurílio - Ela esqueceu de beber água!
Miguel - Ir no banheiro!
(Prof vira a página)
Miguel- Certei!
PROF- Maisy needs to use the toilet, so does Panda!
Miguel - Eeeeeeee..... certei....
PROF - A Maisy precisa ir para o “toilet” e o Panda também!
(todos se manifestam rindo)
Miguel- Oh! Sora! Eu não disse que eles iam no banheiro?
PROF - Yes! Very Good Michel!
PROF - And this is the end. Did you like the story?
TODOS - Yes!
PROF - É uma “story” bem fácil, não é?
Matheus - Deixa eu ver o livro?
PROF - Pera! Cada um pode ver passando de mão em mão ok?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DA HISTÓRIA “THE GINGERBREAD MAN”

“The Gingerbread Man”

- Prof - Hello! Today, we are going to listen “The Gingerbread Man” story. Alguém já ouviu falar dessa “story”?
- Miguel - O que é isso?
- Prof - A historinha do Gingerbread Man! Ninguém já ouviu falar?
- Maria - Eu não!
- João Paulo - Eu também não!
- Helen - Ainda não!
- Prof - No? Ele é um “cookie”... ele não é uma “person” o nosso personagem
- Prof - What is cookie?
- Gabriela- Cookie é um docinho, um docinho!
- Prof - Yes! É uma “cookie”... é uma bo...
- Gabriela - É uma bolachinha! Eu tenho um filme que tem um “cookie”... é muito legal!
- Prof - Yes?
- Gabriela- Yes!
- Prof - Ok... Once upon a time, there was a boy (neste momento a prof começa a colocar os personagens no flanelógrafo, sendo o primeiro, um menino)
- Prof - Quem é “boy” aqui?
- Maurílio - O que é “boy”, sora?
- Prof - What is a boy? Who is boy here? (neste momento todos os meninos levantam o braço, menos o aluno MAU)
- Helen - “Boy” é menino!
- Maurílio - Ah! (ele levanta o braço)
- Prof - Is theacher Silvio a boy?
- Todos - Yes!
- Prof Silvio - Yes I am! (o professor da classe estava de ouvinte juntamente conosco na hora na história).
- Prof - So, there was a boy and this boy, one day, asked his grandmother and his grandfather to make a cookie! (neste momento a prof. coloca a figura de uma vovó e um vovó)
- Prof - See? Grandmother and grandfather...
- Gabriela- A vó e o vô! A vó e o vô!
- Prof - Yes! The boy asked to make a cookie... um “cookie” em formato de “boy”, de “man”
- Luciana - De homem?
- Gabriela - Éh! De “man”!
- Todos - Formato de gente!
- Prof - Yes! And then they opened the oven...
- Matheus - Fogão! Forno!
- Prof - Yes! And then this boy was waiting, waiting... after he put to bake!
- Gabriela - O “boy”?
- Prof - Yes! He put to bake...
- Matheus - Ele colocou para esquentar!
- Prof - to bake... ass...

Todos - Assar!
Prof - And then, the boy was waiting, waiting, waiting... what is waiting?
Gabriela - Esperando!
Prof - Yes! And then, depois de two hours, see... two hours (a prof. faz com os dedos o número dois)
Todos - Duas horas!
Prof - And then after two hours, the boy checked and opened the oven!
Miguel - Tá pronto!
Matheus - Tá pronto!
Prof - Ah!!!! The oven was empty!
Miguel - Não tem nada! Como?
Ronildo - Não tem nada?
Ednéia - Ele vai aparecer?
Prof - And then, the Gingerbread started running, running, running to the forest.
Carlos - Ah! Ele ganhou vida!
Miguel - Ele saiu correndo!
Prof - And the boy, the grandmother and the grandfather started running...
Luciana - Ficaram assustados e correram!
Prof - They said: Stop Gingerbread Man, stop Gingerbread Man... we want to have you for tea! We want to get you!
Gleison - Eles vão comer ele!
Prof - And the Gingerbread Man said: NO! You are not going to get me! (prof. faz gesto de “não” com a mão)
Miguel - Vocês não vão me comer!
Prof - Yes! You are not going to get me! (neste momento alguns alunos falam baixo um para o outro)
Prof - Well! The Gingerbread stopped under a tree...!
João Paulo - Escondeu na árvore?
Miguel - Ficou embaixo da árvore!
Prof - Yes! Under a tree! And he was so tired!
Helen - Ele estava cansado!
Prof - Yes! He was so tired!
Miguel - Sem ar!
Prof - And then, he sees a cow!
Todos - Vaca!
Miguel - Uma vaca!
Prof - And the cow says: Hummm.... It’s smelling good!
Gabriela - Ele está cheirando leite?
Prof - Lembram que ele está fresquinho e que ele acabou de sair do “oven”?
Miguel - Ah! A “cow” sentiu o cheiro!
Prof - Yes! The cow says: It’s smelling good!
Prof - And then she said: Hello Gingerbread Man! Can I help you?
Prof - And the Gingerbread Man said: Yes! I would like to cross the river! Eu gostaria de cruzar o “river”... what is “river”?
Miguel - Rio!
Todos - Rio!
Prof - O “river” que havia na “forest”! Será que ele vai conseguir?

Maria - Não!
 Matheus - Sim!
 Prof - Mas ele é um “cookie”...
 Yasmine - A “cow” vai ajudar...
 Prof - Será? Será que a “cow” vai ajudá-lo?
 (neste momento todos falam ao mesmo tempo)
 Prof - Suddenly, the cow started running, running and said: Stop, stop
 Gingerbread Man, I want to have you for tea! I can not help you!
 Sorry!
 Miguel - Ele vai comer ela!
 Helen - Coitadinho!
 (neste momento MA se levanta e faz gesto de alguém que quer pegar algo)
 Prof - Será? And the Gingerbread Man said: NO! You are not going to
 get me!
 Maria - Você não vai me comer! – ele disse!
 Gabriela - Você não consegue me pegar! Não é sora?
 Prof - Yes! And the cow disappeared, and the Gingerbread Man was....
 (prof. faz gesto e som de cansada)
 Miguel - É..... “tired”!
 Luciana - De novo!
 Prof - Yes! Again! Coitadinho do Gingerbread Man!
 Prof - Thennnn... he listened someone walking. It was a bear!
 Carlos - O urso!
 Prof - And “the bear” chegou mais pertinho and said: Hello Gingerbread
 Man! You are smelling so good!
 Gabriela - Mel!
 Yasmine - Não!
 Miguel - Está cheirando!
 Gabriela - Cheirando biscoito, cheirando biscoito!
 Prof - Yes! Lembram “class” ele acabou de sair do “oven”, ele está
 fresquinho... lembram? Então todos os “animals” da “forest”
 querem o que?
 Todos - Comer...
 Miguel - Comer o coitado do Gingerbread...
 Prof - Será que ninguém vai ajudar o Gingerbread Man?
 Edivaldo- Acho que o “bear” vai ajudar...
 (João Paulo se levanta)
 Helen - Senta João Paulo! Oh Sora! Não dá pra ver!
 Prof - Well! Then, the Gingerbread Man said: Can you help me senhor
 “bear”?
 Prof - Será que o “bear” vai ajudar? O que vocês acham?
 Todos - Não!
 Prof - And the Gingerbread Man started running, running, running...
 Gabriela - Correndo... ele começou a correr...
 Prof - And the bear said: Stop, stop Gingerbread Man, I want to have
 you for tea!
 Miguel - Stop é pare!
 Prof - I want to eat you!
 Miguel - Comer!
 Matheus - Ele vai conseguir pegar ele!
 Prof - And the Gingerbread Man said: No you are not going to get me!

(neste instante as crianças tentam repetir esta mesma frase que prof. disse)

Yasmine- Você não vai conseguir me comer!

Prof - And again...

Maurílio - De novo!

Prof - Yes! The Gingerbread Man stopped under a tree.
(uma das crianças faz um som e gesto de cansada)

Prof - Yes! He was so.....

Miguel - É.... Cansado.... Como é mesmo?

Prof - Tired! He was so tired!

Miguel - Ah! Tired!

Prof - Then, he saw a horse!

Prof - And the horse said: Hello Gingerbread Man, how are you? Can I help you?

Helen - Horse é cavalo, não é?!

Prof - And the Gingerbread Man said: Oh! Senhor Horse, I want to cross the river! Eu quero cross the...

TODOS - Rio!

Prof - Yes! Very Good! Será que o senhor "horse" vai ajudar?

TODOS - Vai!

TODOS - Não!

Prof - No! Poor cookie... the horse started running, running, running and said: Come here Gingerbread Man, you are smelling so good!!!

Miguel - Cheirando bom!

Prof - And I want to have you for tea!

Matheus - Ele não vai pegar!

Prof - And the Gingerbread Man said: NO! You are not going to get me!

Edivaldo - Não vai me pegar!

Gabriela- Ah! Ninguém vai ajudar?

Prof - Let's see... wait...

Prof - Then, the farmers saw the little cookie and they stopped...

Maurílio - Ah! Eles vai comer...

Miguel- Não vai!

Prof - They stopped and...

Maurílio- Vai sim... olha ali...

Miguel - Não vai... quer ver?!

Prof - (risos) and then, they said: Hello Gingerbread Man! Can we help you?

Prof - The Gingerbread Man said: Oh! Please! I want to cross the river, but anybody wants to help me! Ninguém quer "help" me!

TODOS - Ajudar!

Miguel - Ajudar ele!

Prof - Everybody wants to eat me!

Miguel- Todo mundo quer me comer...

Prof - Yes!!!

Prof - And then... hummm... looked at them here... their face...

Prof - They said: But you are smelling so good Gingerbread Man! We want to have you for tea!

Prof - Será que ajudaram?

TODOS - No!

Prof - The farmers started running, running, running... and said: Stop Gingerbread Man, we want to have you for tea!

Gabriela - Sora! Ele está muito lá pra cima!

Prof - Poor Gingerbread Man!

Prof - But he said: No! You are not going to get me!

Miguel - Não vai me pegar!

Prof - And then the Gingerbread Man... (neste momento prof coloca uma árvore no flanelógrafo)

Miguel e Helen - De novo! (risos)

Prof - (risos) Yes! He stopped under a....

Gabriela - árvore!

Miguel - “tree”, tree é árvore! Igual o número três!

Prof - Ok... but the Gingerbread Man dissapeared... no more Gingerbread Man! He was so tired, very very tired... and... he was lying down...

Prof - He was on the top of the tree...
(prof mostra o topo da árvore)

Miguel - Em cima da árvore! Da “tree”

Prof - And then some animal saw him...

Helen - A raposa?

Prof - Yes, it was the fox! And you know what?

Prof - The fox stopped there because he was crying!

Prof - Psiuuu.... Listen...

Prof - He was crying because nobody wants to help him!

Maria - Triste!?

Miguel - Chorando!

Prof - And the, the fox listened someone crying and it said: Hey, Hey! Who are you?

Prof - The Gingerbread Man woke up and said: Hello senhora fox! Can you help me?

Prof - And the fox said: I can help you!

Gabriela- Sora, ela vai ajudar o Gingerbread Man?!

Prof - Será “class” que a “fox” vai ajudá-la?

TODOS - Não!

Miguel - Vai, vai sim!

Prof - The fox said: Yes! I can help you!

Yasmine - Aí, aí, não disse! É a “fox”...

Miguel - É... ela vai ajudar...

Prof - So, the fox and the Gingerbread Man went to the border of the river and the fox jumped in the river and said: Gingerbread Man, jump on my tail!

Prof - What is tail?

TODOS - Rabo!

Prof - And then the water started coming up...

Miguel - O que sora?

Prof - The Gingerbread Man cannot get wet!

Prof - Ele não pode ficar “wet”... porque “class”?

João Paulo - Porque ele derrete!

Prof - Yes! He is going to melt!

Prof - Lembram que ele não é uma “person” ele é um “cookie”.... e se ele ficar “wet”....

Gabriela - Então se colocar ele na água ele derrete?
 Prof - Yes! And then the fox said: Jump on my back!
 Yasmine - Nas costas!
 Prof - Yes! She is crossing the river! And he is on her back!
 Prof - And then the water was coming up, coming up...
 Prof - And then the fox said...
 Matheus - Na cabeça!
 Prof - Yes! Jump on my head!
 TODOS - Na cabeça!
 Prof - And then... the fox asked the Gingerbread Man to jump on her nose! Poor little cookie...
 Prof - Suddenly... the fox.... [*nhaque*]...
 Miguel - Aí Meu Deus!
 Gabriela - Falei!?
 Prof - And then no more Gingerbread Man...
 (neste momento silêncio total na sala...)
 Prof - And everybody estava do outro lado do “river”, assistindo a cena...
 Prof - No more Gingerbread Man for the bear, for the horse, a cow...
 Miguel - E aquelas pessoas?
 Prof - Quem mais?
 Matheus - Os “farmers”...
 Prof - o “boy”, lembram o “boy”?
 TODOS - O menino!
 Prof - Todos estavam do outro lado do “river” olhando e a fox foi o que...
 Prof - A mais “smart”! She was the smarter!
 Miguel - Esperta...
 Prof - Nobody got the Gingerbread Man! Somente a...
 Helen - Fox!
 Miguel - Tadinho!
 Prof - É... a hora que ele menos esperava... a “fox” disse: Jump on my head and then on my nose!
 Prof - Triste a ‘story’, não é?
 TODOS - Éh!!!!
 Miguel - Seria mais legal se ele ficasse até o final vivo!
 (neste momento todos começam a falar ao mesmo tempo)
 Prof - Class! Vocês já viram o Gingerbread Man na televisão?
 TODOS - Não!
 Prof - Em algum desenho? Ou em algum filme?
 Matheus - Ah! Já vi...
 Miguel - Eu também!
 Gabriela - No Shrek sora!
 TODOS - É... no Shrek!!!
 (todos começam a falar ao mesmo tempo e começam a contar para a prof, a história em que eles o viram)
 Prof - Que legal! Com a permissão do professor Silvio, quem sabe nós podemos fazer um Gingerbread Man de verdade!
 Miguel - Eeee..... que legal!
 Gabriela - E se ele sair correndo do “oven”?
 Prof - A gente pode trazer a massa já meio “baked”

Miguel - Quente, assada!
Prof - Yes! Vocês sabiam que essa historinha do Gingerbread Man, ela é muito famosa lá na Inglaterra e nos Estados Unidos onde as crianças já nascem falando inglês? Sabiam? E eles adoram!
Maria - Oh Sora, agora deixa a gente brincar de colar com os personagens!
Prof - Yes! Ok.... thank you very much! See you later alligators!!!
Bye!!!

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DA HISTÓRIA “THE LITTLE RED RIDING HOOD”

“Little Red Riding Hood”

Carlos - Sora, depois você deixa eu te ajudar a colar?
PRO - Depois eu deixo vocês contarem a historinha comigo, pode ser?
Edivaldo - Ebaaaa!
(Todos conversam ao mesmo tempo)
PRO - Deise, Gabi e Yasmin, já vai começar a Little Red Hiding Hood.
PRO - Eu deixo já, já, tá bom? Já, já eu deixo...
PRO - Ok... lembram como é que começa?
PRO - Once upon a time, there was a girl named Little Red Hiding Hood.
(Alguns alunos conversam entre eles tentando adivinhar)
PRO - And this girl had a mother, e essa mother...
Miguel - Mãe! Mother é mãe!
PRO - ... e essa mother, um dia, pediu: Please little girl, my daughter, go to your grandmother's house!
Miguel - Doce para a vovó! Pediu para ir à casa da vovó!
PRO - ... go to your grandmother's house... yes... and take some sweets.
Miguel - Pediu para levar doces para a vovó...
PRO - ... yes... go and cross... go and cross the forest...
PRO - what is forest?
TODOS - floresta!
PRO - ... and the little girl went and cross the forest...
Miguel - e o lobo? Põe o lobo...
(Neste momento alguns levantam e tentam ajudar a prof com as figuras – eles falam todos juntos, ao mesmo tempo.)
PRO - Wait, wait wait, wait...
PRO - ... and then she was singing and going to the grandmother's house
PRO - ela estava indo para a casa de quem?
TODOS - Vovozinha... grandmother...
Matheus - e o lobo?
PROF - Then... listen... the wolf was there... listening behind the three...
(a prof põe a mão no ouvido)
Maurílio - o lobo ouviu alguma coisa...
PROF - yes... and it was the wolf... the wolf
Miguel - ... wolf é lobo...
PROF - Gabi... please... silence!
PROF - And the wolf asked the little girl: Are you going to the grandmother's house?
Leise - Sim... sim... eu estou indo para a casa da vovó!
PROF - Yes! I'm going to my grandmother's house! – said the girl
Miguel - Sim, eu estou indo para a casa da grandmother.
PROF - Psiuuuuu....
(neste instante RO e JP pegam algumas gravuras e tentam entregar para a PROF)
PROF - Could I help you? - said the wolf
Miguel - Ir com você... eu poderia ir com você?

Gabriela - Não... “help” é ajudar!
PROF - ... yes little girl, cross the other way to the forest?
Ednéia - atrás, atrás, atrás...
PROF - And then... the little girl changed the way... mudou o???
Ednéia - Caminho...
PROF - Yes! Then the wolf got to grandmother’s house before the girl.
PROF - He got there first... primeiro... he went quickly!
Miguel - (Faz o som da porta – knock, knock, knock). Ele bateu na porta!
PROF - Yes! He knock, knock, knock the door.
Miguel - Door... door... Ela estava deitada...
PROF - Yes! She was lie down in bed and the wolf said: ‘Hello grandmother!’
(voz grossa)
Helen - Ai! E agora?
PROF - And the grandmother said: ‘Ah! It’s the wolf’ (voz de grito)
PROF - And she started running and she went inside the wardrobe! Ela se escondeu aonde?
Miguel - No armário! No armário!
PROF - Dentro do wardrobe! The little grandmother!
PROF - Psiuuuuuu.....
PROF - And the wolf got her hat, her blanket and stay in her bed!
Luciana - Ele deitou na bed dela! (risos)
PROF - And the grandmother (a prof coloca a mão na boca). She was very afraid!
Jaqueline - Ficou sem palavras! Ficou com medo!
Ronildo - Ela não morreu! Não morreu! (segura uma figura da vovozinha em sua mão.)
PROF - And the little girl came and said: ‘Hello my grandmother!’
Miguel - Se ela estava aí no quarto a Chapeuzinho tinha que ver ela, não tinha?
(aponta com um dos braços)
PROF - No! No! Because the grandmother is inside the wardrobe! She is inside the wardrobe! Ela está inside the wardrobe!
Helen - Tá vendo Mariane! Olha lá!
PROF - And the little girl said: ‘What big eyes you have grandmother...’
Miguel - Que olhos grandes você tem...
PROF - ‘It’s to see you better little girl...’
PROF - ‘What a big nose you have...’
Mi/Hele/Carlos -Que nariz grande você tem...
PROF - Yes! ‘It’s to smell you better my dear...’
PROF - ‘What a big mouth you have grandmother...’
Miguel/Ronildo - Que boca grande você tem...
Miguel - “Mouth” é boca
PROF - Yes! And the wolf said: ‘Would you like to see my mouth?’
PROF - Then... the little girl started running and she saw the hunter...
Miguel - O lenhador, o caçador...
PROF - He went to grandmother’s house and saw the little lady. She said: ‘Please hunter, where is my little girl senhor hunter?’
Miguel - O “wolf” comeu a..... O “wolf” comeu a Chapeuzinho?
PROF - No!
Carlos - É mentira...

PROF - He said: She is here! And the grandmother was very happy because the little girl was alive!

Carlos - Sora! Cadê... sora...

PROF - Here... the girl is here... see?

PROF - And the wolf... the wolf disappeared!

TODOS - Desapareceu!
(todos levantam-se ao mesmo tempo para pegar as gravuras da história)

PROF - Did you like the story? Eu vou deixar vocês contarem a história, ok?

Ronildo - Sora, eu quero desenhar e pintar... eu não quero contar a historinha não!

ANEXO 5 – TRANSCRIÇÃO DA HISTÓRIA “GOLDLOCKS AND THE THREE BEARS”

“GOLDLOCKS AND THE THREE BEARS”

PROF - Qual é o nome da história de hoje?
Miguel - Gold... é... Gold...
TODOS - Goldlocks and the three bears.
PROF - São os três?
Ronildo - Porquinhos?
PROF - No... são os três...
Gabriela - Ursos!
Helen - Bears!
PROF - Yes! Os Three Bears!
PROF - Ok. Once upon a time... psiu...
PROF - Once upon a time, there was three bears.
Miguel - Ah! Olha o papai!
PROF - Yes! The Papabear, the Mummybear and the babybear
Miguel - Sora! A mamãe urso...
Gabriela - Olha o ursinho baby!
PROF - And they were living in a very nice house!
PROF - Look at the house! (neste instante prof fica passando a mão na casa no flanelógrafo.)
TODOS - Casa!
Helen - Que “house” bonita!
Miguel - Halls? Então eu vou comer “halls”...
Yasmine - Credo Michel! Vai comer a casa?
Miguel - Não! Vou comer as balas “halls”...
PROF - And then, some day, Mummybear made some porridge... see the porridge?
Miguel - Vai por para esfriar...
PROF - The Papabear has a big bowl.
Matheus - Grande!
PROF - The Mummybear has a medium size bowl.
Helen e Gabriela-Médio
PROF - And the Babybear has a little one!
Maurílio - Pequeno
Miguel - Pequeninho...
PROF - He decided to walk.... psiu...
PROF - Excuse me!
PROF - Well... they decided to walk around the forest to get the porridge cooler.
Miguel - Para o mingau ficar frio eles foram para a forest!
PROF - Yes! Very Good!
TODOS - Foram passear!
PROF - Then, while they walked around the forest, a little girl was walking next to their house and she smelled something good!
Miguel - Sentiu um cheiro... um cheiro gostoso!
PROF - Yes! And then she knocked at the door... knock, knock, knock!
(neste instante os alunos fazem o gesto de bater na porta imitando a prof).

Miguel - Mas não tem ninguém...
 PROF - Yes! But nobody answered!
 Miguel - Nobody? Nobody...
 Gabriela - Não tinha ninguém! Nobody! Ninguém - “nobody”... “nobody”
 Leise - (risos) Nobody! Nobody!
 PROF - And then, she opened the door, because nobody answered!
 Miguel - Oh! Sora, eu tenho uma música em inglês
 PROF - Depois da história você me conta, tá?
 PROF - Then, she entered inside the house! Ah! Será que isso são boas maneiras?
 TODOS - Não!
 PROF - Ela entrou na “house” dos “bears”! (prof põe a mão na cabeça)
 PROF - It’s not good manners!!!
 PROF - And then, she smelled something here! There are porridges here! Hummmm....
 PROF - What is porridge?
 Miguel e Denise - Mingau!
 PROF - And she tried the big bowl porridge... the Papabear’s porridge...
 PROF - It was so hot!
 Maurílio - Muito quente!
 PROF - And then, she tried the medium bowl porridge... the Mummybear’s porridge... it wasn’t not so good... it was too cold!
 Helen - Frio!
 PROF - Yes!
 Miguel - Mais ou menos!
 PROF - And she tried the small bowl... it was the Babybear’s porridge...
 PROF - It was perfect! Delicious!
 Miguel - Delicioso!
 Ednéia - Estava frio também!
 PROF - And then she ate a lot! She ate all the Baby’s porridge!
 Miguel - Ela comeu tudo?
 PROF - Yes!
 Ednéia - Ah! Vai para cama?
 PROF - And then she looked around...
 Gabriela - As cadeiras... as cadeiras
 PROF - Yes! She saw three chairs!
 PROF - And then she sat down on a big chair. It was Papabear’s chair.
 Miguel - Garnde demais...
 PROF - Hummm... it was so hard! It was not comfortable!
 Ednéia - Dura demais!
 Miguel - E não era confortável
 PROF - And then...
 Ednéia - Ah! Essa é boa!
 PROF - And then, she sat down on a pink and nice chair!
 PROF - But it was so soft! Very soft!
 Ednéia e Helen - Macia demais!
 Gabriela - Muito... muito... macia!

PROF - And then she...
 Miguel - Quebrou!
 PROF - Yes, she sat down on a small yellow chair and it broken!
 Miguel - Quebrou! Falei! A menina está quebrando tudo!
 PROF - Yes! And it was the Baby's bear chair!
 PROF - And then she went upstairs and she saw three nice beds!
 PROF - We know what is bed...
 TODOS - Cama!
 PROF - Yes! Three beds! Olha cada "bed" bonitinhas...
 Miguel - Eu gostei mais da primeira "bed"
 Helen - Eu gostei da "pink"
 PROF - Ok, she jumped on the big bed. It was Papabear's bed!
 PROF - It was so hard and so big!
 Miguel - Grande demais!
 PROF - Yes! And so hard!
 Yasmine - E dura demais!
 PROF - Yes! And she didn't like!
 PROF - Then, she went and jumped again on the pink bed. It was Mummybear's bed!
 PROF - But it was so soft again!
 TODOS - Macia demais!
 Miguel - Yes! Soft!
 PROF - And then the girl said – I don't like!
 PROF - Then, it was the last one... and the smallest... the Babybear's bed!
 Miguel - Ela vai deitar...
 PROF - Yes! She lie down on the Babybear's bed! She loved!
 Helen - Ela gostou!
 PROF - And she slept there!
 PROF - It was very comfortable! What is comfortable?
 TODOS - Confortável!
 Miguel - Confortável e bom!
 PROF - After thirty minutes, the bears came back!
 Miguel - Eles voltaram!
 PROF - Yes! And they were like... hummmm.... Somebody is here!!! – said the Papabear
 PROF - What is someboy? Al.... al...
 Miguel - O que é que aconteceu!
 Helen - Não... somebody é alguém...
 PROF - Then, they checked all the porridge's bowl.
 Miguel - Viram o mingau!
 PROF - Yes! And the Baby said: Somebody ate my porridge!
 Gabriela - Mas os mingau ainda tá cheio?
 PROF - Not the Babybear's porridge!
 PROF - After that, he saw his little chair! Poor Baby! He said: Somebody broke my chair!
 Matheus - Alguém quebrou!
 PROF - And then all the bears came here, upstairs, into the bedroom and ahhh...
 PROF - O que eles viram?

Miguel - Uma "girl"!
Gabriela - A "Goldlocks"
PROF - The Goldlocks was sleeping...
PROF - The bears said: Wake up little girl!
Miguel - Ela preferiu todas as coisas do Babybear!
PROF - Yes! Ela preferiu a "bed", a "chair" and the "porridge"!
PROF - So, she stand up and she said: Bears? Oh! And she started to run, run, run down stairs!

PROF - And then she disappeared!
Miguel - Será que os "bears" queria comer ela?
PROF - No! I don't think so!
PROF - And then the bears said: Please... come back little girl! We want to talk to you!

PROF - The bears never more saw the little girl!
Matheus - Sora! Deixa eu brincar com a história agora?
Gabriela - Ficaram amigos?
PROF - No! She disappeared! No more Goldlocks!
Ednéia - Ela desapareceu!
PROF - Yes! Ela achou que os "bears" fossem comê-la! E era isso que eles queriam?

Miguel - Não! Queriam fazer amizade!
PROF - Yes! And this is the end of the story!
Helen- Posso pegar agora, sora?

ANEXO 6 – O FLANELÓGRAFO

