

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

HELENA VITALINA SELBACH

**DO IDEAL AO POSSÍVEL: *THE CRAZY CAR STORY* –
UM RELATO INTERPRETATIVO DE UM PROJETO
EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Prof. Dra. Simone Sarmento
Orientadora

Porto Alegre, junho de 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

HELENA VITALINA SELBACH

**DO IDEAL AO POSSÍVEL: *THE CRAZY CAR STORY* –
UM RELATO INTERPRETATIVO DE UM PROJETO
EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de
Mestre em Linguística Aplicada

Prof. Dra. Simone Sarmento
Orientadora

Porto Alegre, junho de 2014

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Selbach, Helena Vitalina

DO IDEAL AO POSSÍVEL: *THE CRAZY CAR STORY* – UM RELATO INTERPRETATIVO DE UM PROJETO EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

/ Helena Vitalina Selbach. – Porto Alegre: PPGLetras da UFRGS, 2014.

171 f.: il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestrado em Linguística Aplicada, Porto Alegre, BR-RS, 2014. Orientadora: Simone Sarmento.

1. Língua Adicional. 2. Língua Inglesa. 3. Educação Infantil. 4. Pedagogia de Projetos. I. Sarmento, Simone. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Pró-Reitor de Coordenação Acadêmica: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Sérgio Roberto Kieling Franco

Diretora do Instituto de Letras: Prof^a. Jane Tutikian

Coordenadora do PPGLetras: Prof^a. Ingrid Finger

Bibliotecária-chefe da Biblioteca Setorial de Ciências Sociais e Humanidades: Karen Irizaga

Ao pai, meu velho herói.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que estiveram presentes durante a trajetória deste trabalho.

À escola participante da pesquisa, em especial à coordenadora de língua inglesa que abriu as portas da escola para o meu trabalho. Agradeço imensamente pela colaboração, levando a proposta do projeto à direção, pela acolhida e confiança na proposta de trabalho e em um relato ético.

À professora de língua inglesa da turma, Cláudia, que abriu as portas de sua sala de aula por quase dois meses, permitindo que eu desenvolvesse o projeto e colaborando para o seu desenvolvimento.

Aos melhores professores que pude ter, meu queridos alunos, com os quais tive quatro anos de idade três vezes por semana!

À comunidade escolar, aos professores Will Rice, Chris Dixon, Mark Schmidt e Yukiko Ohira, em especial aos meus queridos alunos da *Renbi Infant School* de Osaka, onde esta trajetória iniciou, minha gratidão pela acolhida e pelos muitos ensinamentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelas aprendizagens e acolhida no meu retorno à casa após dez anos de formada.

À Simone Sarmento, minha querida orientadora, pelo privilégio de tê-la como minha interlocução primeira (em várias instâncias da minha vida), e a quem a publicação desse trabalho se relaciona de uma forma muito especial. Uma professora real, inspiradora, para um mundo também real - com suas dores e delícias.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelas aulas desafiadoras, que, semanalmente, instauravam “crises”, gerando reflexões: Ingrid Finger, Luciene J. Simões e Pedro M. Garcez.

À banca, pela disponibilidade e leitura cuidadosa deste trabalho.

Aos colegas que vibraram, sofreram e fruíram comigo, semanalmente, desse processo. À Márcia Viegas, que tem a risada e a voz mais forte, firme e ao mesmo tempo mais meiga que conheço. Obrigada pelo chamas e também pelo carinho à distância no segundo ano de mestrado.

Ao super grupo “orientandas da Simone Sarmento”, pela escuta, apoio e troca de cada encontro. À Nathi Gasparini e Aline Rosa, pelo apoio e carinho que recebi no primeiro relato que realizei sobre o projeto desenvolvido.

À querida Janaína Forte, pelo incentivo à minha inscrição no processo de seleção do mestrado e pela parceria e amizade que surgiu dos nossos primeiros encontros.

À minha irmã Maria Helena Selbach, pela revisão do trabalho e interesse pelo que faço. Aos meus irmãos, que vibram com as conquistas uns dos outros.

Aos meus pais, pelo incentivo ao estudo - ao qual tiveram menos acesso do

que gostariam. À mãe, por cuidar da casa e de todos os filhos, sempre com uma comida gostosa, um colo bom de se aninhar e um abraço carinhoso à nossa espera. Em especial ao pai, sinônimo de trabalho (“força e coragem, que o resto é bobagem”), sempre orgulhoso das conquistas da filharada, que não poderá compartilhar deste momento comigo. Saudades sempre, meu velho.

À minha querida Tatá, minha segunda mãe, a primeira professora da família, que conduziu a mim e meus cinco irmãos pela mão (em todos os sentidos possíveis), juntamente com meus pais, à escola. *I do stand on the shoulders of giants.*

Ao Rô, que me mostra diariamente, com seu amor, que posso/podemos sonhar, e sonhando, mirar o alvo e lançar a flecha. *“I love you right up to the moon - AND BACK”*. (Sam McBratney)

Teremos coisas bonitas pra contar (...) vamos viver Temos muito ainda por fazer (...) Apenas começamos O mundo começa agora Apenas começamos”. (Legião Urbana)

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
LISTA DE FIGURAS	11
LISTA DE QUADROS	13
RESUMO	15
ABSTRACT	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: AS DIRETRIZES OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA ÁREA DAS LINGUAGENS	27
2.1 Revisão dos documentos oficiais: língua, aprendizagem, cidadania, ludicidade, publicização e fruição	31
2.1.1 Língua e linguagem	34
2.1.2 Aprendizagem	38
2.1.3 Cidadania, ludicidade, publicização e fruição	48
2.2 Pressupostos da pesquisa e o alinhamento às diretrizes oficiais	54
2.2.1 A linguagem em Bakhtin	55
2.2.2 A linguagem em Clark	57
2.2.3 Vigotski e a aprendizagem na infância, a Zona de Desenvolvimento Proximal e o brincar	59
2.2.4 Cameron e a aprendizagem de línguas estrangeiras na infância	64
3 PROJETOS EM EDUCAÇÃO	67
3.1 A Pedagogia de Projetos de Hernández	67
3.2 A Pedagogia Crítica de Paulo Freire	72
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	77
4.1 Pesquisa interpretativa	77
4.2 O Projeto Didático <i>The crazy car story</i>	83
4.3 O Contexto da escola	85
4.3.1 O PPP da escola	86
4.3.2 O livro didático e o material de apoio utilizado pela escola	88
4.3.3 Os Participantes: a professora e alunos	89
4.3.4 A Lista de Conteúdos e Objetivos Específicos do Nível Quatro	90

5	AS AULAS	93
5.1	Trabalho de campo, geração e tratamento de dados	93
5.2	Aulas Observadas	95
5.3	Aulas Construídas	97
5.3.1	As aulas do projeto	97
5.4	Excertos	122
5.4.1	Excerto 1: <i>Em cima do car @@@</i>	123
5.4.2	Excerto 2: <i>Eu desenho no carro.</i>	127
5.4.3	Excerto 3: <i>Car...baby sit down in car.</i>	132
5.4.4	Excerto 4: <i>Mas como se ela estava no ouvido do Baby?</i>	134
5.4.5	Excerto 5: <i>Eu que fiz isso!</i>	137
5.4.6	Excerto 6: <i>Eu tenho uma bem mais legal.</i>	140
5.4.7	Excerto 7: <i>Como se diz penhasco em inglês?</i>	145
5.4.8	Excerto 8: <i>Por que a gente também não apresenta para o nível um?</i>	149
6	CONCLUSÃO	153
6.1	Perguntas de pesquisa	153
6.1.1	Conclusões e limitações do projeto	156
	REFERÊNCIAS	163
7	ANEXOS	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
LA	Língua Adicional
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Desporto
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEI	Política Nacional da Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RCLP	Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa
RCs	Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

5.1	Apresentação da história coletiva.	146
-----	--	-----

LISTA DE QUADROS

2.1	Objetivos para o ensino - Área das Linguagens	33
2.2	Língua e Linguagem	37
2.3	Aprendizagem	45
2.4	Conceitos	54
3.1	Educação bancária e pedagogia crítica	73
5.1	Quadro sinótico das tarefas do projeto	99
5.1	Quadro sinótico das tarefas do projeto (continuação)	100
5.1	Quadro sinótico das tarefas do projeto (continuação)	101

RESUMO

A presente pesquisa está inserida no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Infantil e vincula-se à área de Linguística Aplicada; apresenta o relato interpretativo da construção do projeto didático *The crazy car story* no nível quatro (com alunos de quatro e cinco anos de idade) de uma turma de Educação Infantil em uma escola regular de ensino privado da região central de Porto Alegre/RS. O projeto *The crazy car story* foi inspirado nas diretrizes propostas pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e almejou integrar características da pedagogia de projetos Freire (2005), Hernández (2004, 1998), Barbosa (2004) ao uso do material didático utilizado pela escola pesquisada e aos conteúdos e objetivos estipulados pela professora da turma. Os pressupostos teóricos de língua e linguagem (BAKHTIN, 1992[2011]; CLARK, 2000), bem como de aprendizagem na infância (VIGOTSKI, 1984[2007]; CAMERON, 2001[2012]) embasaram a elaboração do projeto. *The crazy car story* almejou materializar os conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição presentes nos documentos oficiais da área das linguagens e da Educação Infantil. Resumidamente, o projeto consistiu na criação de uma história coletiva em língua inglesa que foi materializada em forma de um livro que foi confeccionado pela turma. Ao final, a história coletiva foi publicizada através de sua apresentação, em língua inglesa, por parte da turma que a produziu, a alunos de uma turma de nível dois (de dois a três anos de idade) da mesma escola. Além do relato interpretativo, a pesquisa almeja examinar os momentos em que os conceitos acima parecem ser publicamente sustentados pelas ações dos participantes durante a realização das tarefas propostas. Alinhando-se à metodologia de pesquisa qualitativa/interpretativa, o tipo de investigação realizada possui princípios etnográficos (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; ERICKSON, 1990; MASON, 1996). A geração de dados contou com observação participante registrada em diários de campo, gravações audiovisuais das aulas, bem como análise documental, o que contribuiu para uma descrição da ação de ensino-aprendizagem de acordo com a minha interpretação. A análise dos dados sugere que momentos identificáveis de aprendizagem, fruição, ludicidade, cidadania e publicização emergiram durante as aulas.

Palavras-chave: Língua Adicional, Língua Inglesa, Educação Infantil, Pedagogia de Projetos.

ABSTRACT

This research is broadly situated within the realm of Applied Linguistics and, more particularly, within the debate concerned with the pedagogy of English language in the Early Childhood Education. It aims at providing an interpretive account of the pedagogical project *The crazy car story*, developed with four and five-year old students in a private school located in the central region of the city of Porto Alegre, RS, Brazil. The project *The crazy car story* was inspired by the guidelines proposed by *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (RIO GRANDE DO SUL, 2009) and it aimed at integrating features of pedagogical projects based on Freire (2005), Hernández (2004, 1998), Barbosa (2004) with the use of the teaching materials used by the school and with the contents and objectives set by the classroom teacher. The foundations of this project are based on the theoretical assumptions of language (BAKHTIN, 1992[2011]; CLARK, 2000) as well as childhood learning (VIGOTSKI, 1984[2007]; CAMERON, 2001[2012]). *The crazy car story* attempted to ground the concepts of citizenship, ludicity, publicization and fruition as found in the official documents on the field of language and childhood education. The project, in short, consisted of producing a collective story in English, which was then materialized into a book format, built collaboratively by the class. Later, the collective story was publicized through a presentation, in English, from the students who authored it, to young students of another class in the same school. Beyond being an interpretative report, this document aims at examining the moments, during the realization of the proposed tasks, in which the concepts above seem to be publicly sustained by the actions of the students. In line with the qualitative/interpretative research methodology, the type of investigation here performed has ethnographic principles (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991; ERICKSON, 1990; MASON, 1996). Data was gathered through participative observations registered in field journals, class video recordings, as well as document analysis, which contributed for a description of the teaching-learning corresponding to the author's interpretation. Data analysis suggests that identifiable moments of learning, citizenship, ludicity, publicization and fruition have indeed emerged during the classes.

Keywords: additional language, English, early childhood education, pedagogical projects.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho possui o objetivo de relatar e analisar um projeto pedagógico em Língua Inglesa (doravante LI) realizado com uma turma de nível quatro (com crianças de 4 a 5 anos) em uma escola regular da rede privada de Educação Infantil (EI) de Porto Alegre. O projeto, com vistas a um produto final publicizável (a história *The crazy car story* criada pela turma), objetivou materializar, através de tarefas, os conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição previstos nos documentos oficiais da EI e da área das linguagens¹ de forma articulada a) ao material de apoio do livro didático (LD) utilizado e b) aos conteúdos previstos para o nível quatro. As perguntas de pesquisa, por sua vez, são as seguintes:

1. De que forma os conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição podem ser atualizados em tarefas em um projeto pedagógico em LI em uma turma de EI?

1.1. De que forma esses conceitos podem ser articulados com os elementos do plano de ensino (bem como ao material de apoio do LD) de maneira a possibilitar uma experiência de aprendizagem significativa aos alunos?

2. Como os alunos respondem às tarefas?

2.1 Os alunos estabelecem relações entre o que é discutido em aula com suas vivências fora da escola? Se sim, que índices concretos/ações utilizam para isso?

O projeto foi inspirado nas propostas de projetos pedagógicos dos Referenci-

¹Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RCs), um dos documentos da área das linguagens analisados neste trabalho, utilizam o termo “publicidade” (que se refere à ação de tornar público produtos de projeto), ao qual irei me referir como “publicização”, como empregado por Gasparini (2013). No meu entendimento, o último assegura o sentido pretendido pelos autores e contribui para a sua desvinculação de uma possível acepção relacionada à mídia, à propaganda e ao *merchandising*, uma vez que “publicidade” é utilizada no documento com esses dois significados distintos, embora reconhecíveis.

ais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (doravante RCs)².

Esta pesquisa enquadra-se na área da Linguística Aplicada devido a sua motivação fundamental: intervir na realidade (MOITA LOPES, 2006). Uma vez que persigo essa intervenção, mais precisamente no campo do ensino-aprendizagem de língua adicional (LA) na EI, o foco deste trabalho recai sobre o uso real da língua pelos falantes que, em suas relações sociais, (re)constroem o mundo e a si mesmos. O entendimento de que a função da linguagem é “agir no mundo social” (BRASIL, 1998a, p. 15) e que, *para* aprendê-la, é necessário usá-la - em oposição a “usar o que se aprendeu” (BRASIL, 1998d, p. 33-34) - permitindo aos educandos “participar de atividades que façam sentido (...) desde o princípio” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 131), constituem os pressupostos norteadores desta pesquisa.

Embora eu possua experiência de mais de quinze anos no ensino de LI a adolescentes e adultos, a motivação para a realização desta pesquisa deve-se, principalmente, a minha estada de sete anos no Japão. Em Osaka, tive a oportunidade de conviver e aprender com crianças pequenas, quando eu trabalhei na EI, dando aulas de LI. A escola na qual lecionei oferecia aulas de inglês para crianças a partir de 2 anos, bem como para bebês e crianças de um ano acompanhadas de suas mães.

A metodologia de ensino da escola, que deveria ser “aplicada” de forma fiel e padronizada por todos os professores em todas as turmas, em especial nas aulas para crianças a partir de quatro anos de idade, abrangia o uso descontextualizado de conjuntos de *flashcards*, divididos em categorias, como ações, animais, frutas e brinquedos, por

²Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul estão divididos em quatro áreas de conhecimento: 1) Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna [Inglês e Espanhol] - vol. 1), Educação Física e Arte (vol. 2); 2) Matemática e suas Tecnologias (vol. 3); 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química - vol. 4) e 4) Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia (vol. 5) e abrangem as séries finais do ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM). Cada área está articulada em um documento comum e em documentos específicos (cinco volumes), bem como em cadernos do professor e do aluno, nos quais constam exemplos de projetos didáticos voltados a um produto final. O documento da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Literatura e Língua Estrangeira Moderna [Inglês e Espanhol]) - volume 1, analisado nesta pesquisa e referido como RCs, possui nove autores e em algumas seções (páginas 37 a 50 e 173 a 180) não há autoria definida. Os autores da seção de Língua Espanhola e Língua Inglesa são Schlatter e Garcez (2009); já os autores da seção de Língua Portuguesa e Literatura são Filipowski, Marchi e Simões (2009). Quando não houver autoria determinada, utilizarei “Rio Grande do Sul” nas citações dos referidos trechos. A autoria será, portanto, referenciada sempre que estiver explicitada no documento.

exemplo. Os *flashcards* deviam ser mostrados rapidamente pelos professores e repetidos pelas crianças várias vezes, o que, segundo a metodologia adotada pela escola, garantiria a aprendizagem desse vocabulário, que, posteriormente, era testado através de sua nomeação pelos alunos. A repetição dos *flashcards* ocorria, na maioria das vezes, com os alunos sentados; eles deveriam pronunciar os itens mostrados pelo professor em uníssono em um primeiro momento e, após, separadamente. Esse método mostrou-se ineficaz e não significativo para as crianças, uma vez que a repetição de itens sistêmicos em LI de forma mecânica, ao não envolver os alunos afetivamente - pois não se movimentavam, manipulavam ou interagiam com o objeto de estudo e tampouco tinham oportunidades para exercer sua imaginação e criatividade - não parecia despertar seu interesse no processo de aprendizagem, que, por sua vez, não ocorria. As crianças, dessa forma, eram entendidas como “recipientes” de um conhecimento que era “transferido” pelos professores (meros “executores da metodologia”), de forma análoga ao conceito de educação bancária de Freire (2005).

Durante as aulas, a LI deveria ser a única língua utilizada pelo professor, que incentivava seu uso pelos alunos com frases do tipo: *no Japanese, English please!*, em uma abordagem *English Only* que a escola denominava de imersão e que consiste em “uma política de uso exclusivo do inglês na sala de aula de ESL [*English as a Second Language*] ou de qualquer outras variações de ensino bilíngüe” (MELLO, 2005, p. 162). Essa abordagem, em muitas situações, era questionada pelos alunos que, ao “darem as costas” à LI, algo que naquele momento não fazia sentido para eles, afirmavam que não conseguiam entender o que o professor dizia. No meu entendimento, o fato de o professor ser proibido de utilizar a língua materna dos alunos em sala de aula, aliado ao papel de passividade atribuído a esses alunos, negando-lhes o exercício de sua criatividade e interação com os colegas e com o professor - e portanto negando-lhes momentos de cidadania, ludicidade e fruição - foram fatores determinantes para o insucesso das aulas.

Refletindo sobre a ineficácia da metodologia, o grupo de professores do qual eu fazia parte propôs à escola uma flexibilização do uso “engessado” e rigoroso dos *flashcards*, adaptando-os às necessidades de cada sala de aula. Ao propormos essa mudança,

acrescentamos, também, o uso, sempre que possível, de objetos mais concretos presentes em sala de aula, como brinquedos e frutas de plástico, pois percebemos que não fazia sentido utilizarmos um *flashcard* de uma ilustração bidimensional de um brinquedo - uma representação de uma representação - se tínhamos à nossa disposição o objeto concreto que poderia ser manipulado, “sentido” (através do tato e olfato, por exemplo) e compartilhado entre os alunos de formas muito mais ricas, constituindo-se, assim, em uma alternativa ao uso do *flashcard* equivalente. A experiência foi transformadora, uma vez que percebi como, de fato, a interação e o envolvimento afetivo entre alunos e professores são fundamentais para que o aprendizado mútuo possa acontecer.

Voltando ao Brasil, trabalhei em escolas privadas de EI como professora de inglês, ao mesmo tempo em que ingressei no mestrado. Para a minha surpresa, as escolas brasileiras com as quais tive contato, apesar de serem responsáveis pela criação de Projetos Político Pedagógicos fundamentados na liberdade de expressão e que almejavam a formação de cidadãos críticos, durante as práticas de sala de aula, também atribuíam aos alunos uma atitude passiva aliada à imobilidade, bem como utilizavam materiais didáticos, em especial *flashcards*, de forma descontextualizada. Como ocorria na escola japonesa em que trabalhei, os *flashcards*, divididos em várias categorias, eram repetidos pelos alunos várias vezes ao longo do bimestre e a eles não eram proporcionados momentos em que pudessem criar e fruir a partir desses materiais ou falar sobre as relações que estabeleciam com suas vivências.

Em minhas observações, percebi que os momentos em que os alunos expressavam suas opiniões eram interpretados pelos professores como “interrupções” das aulas que causariam atraso no cumprimento da lista de conteúdos. A forma mais eficaz para o cumprimento dos conteúdos e para a obtenção de resultados rápidos de *reprodução* de linguagem parecia ser a metodologia baseada na repetição e subsequente identificação e nomeação de itens por parte dos alunos. Dessa maneira, o professor conseguia responder às demandas da escola bem como às exigências dos pais que contratavam o serviço de ensino de LI, do qual esperavam resultados rápidos (memorização de conteúdos) passíveis de serem testados prontamente, como quando perguntavam aos seus filhos “como se diz

amarelo em inglês?”.

No mestrado, amparada pelas leituras e discussões em aula e pelas reflexões sobre as similaridades que observei no ensino de LI em escolas privadas de EI com as quais tive contato no contexto japonês e brasileiro, identifiquei-me com os documentos oficiais da área das linguagens, sua ontologia e seus pressupostos teóricos. Tendo em vista que o ensino de LI não é contemplado nos documentos da área da EI e que os documentos oficiais das áreas das linguagens não se ocupam do ensino voltado à EI, decidi, então, dedicar-me a propostas de materialização dos conceitos de cidadania, ludicidade e fruição em tarefas³ que envolvessem o uso da LI direcionado à EI e que fossem orientadas a um produto final; isso, de forma a propor uma alternativa ao ensino descontextualizado da “língua pela língua” (entendida como um fim em si mesma e de propriedade do professor) e baseado na repetição mecânica de *flashcards*.

Pesquisas no contexto de ensino de LI na EI envolvendo projetos de LA, que fazem uso do material didático existente e que são orientados a um produto final, não foram encontradas na literatura. Há, no contexto da EI brasileira, pesquisas sobre ensino-aprendizagem de LI com diferentes abordagens. Há experimentos (SCAFFARO, 2006), pesquisas sobre livros didáticos estrangeiros (GIESTA, 2007), produção e uso de material didático (ARAUJO, 2009), análises discursivas e de crenças (GARCIA, 2011; FORTE, 2010; LINGUEVIS, 2007), bem como pesquisas sobre práticas no ensino-aprendizagem de crianças⁴ (PIRES, 2001), além de uma crescente discussão sobre formação de professores para a área (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010; SANTOS; BENEDETTI, 2009; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

O presente trabalho, inserido na temática dos estudos acima mencionados, (ensino-aprendizagem de LA para crianças da EI), almeja contribuir para a área através de sua proposta de trabalho que envolve o uso de material didático estrangeiro aliado a

³Tarefa, no contexto desta pesquisa, se alinha à definição proposta por Bulla, Gargiulo e Schlatter (2009): “uma tarefa pedagógica consiste (...) no planejamento e direcionamento de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de uma situação educacional; consiste, pois, em um plano, uma proposta do “que fazer” (de atividades pedagógicas futuras)” (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009, p. 4).

⁴De acordo com a lei 8.069 de 13 julho de 1990 considera-se criança a pessoa com até doze anos incompletos.

práticas de sala aula, elementos que geralmente não são articulados ao serem pesquisados separadamente; constitui-se em um relato e análise de uma proposta que almejou integrar o uso do material didático à pedagogia de projetos.

Quanto ao contexto de LI a partir do Ensino Fundamental (EF), existem estudos sobre crenças (ROCHA, 2006; SANTOS, 2005), diretrizes teórico-práticas para o ensino de inglês (ROCHA, 2010), pesquisas sobre ensino-aprendizagem de LI (TONELLI, 2012, 2005; SZUNDI, 2005), de uso do LD (LAMBERTS, 2012) e de material didático e de apoio (DELLOVA, 2009).

Há ainda pesquisas que, embora lidem com outros contextos que não o da EI, utilizam-se dos RCs como o presente estudo; são voltadas à produção e análise de uso de material didático no ensino de LI na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (PRADO, 2011; SILVA, 2011), por exemplo.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 2, a seguir, discutirei os dois principais documentos da área da Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), bem como os da área das linguagens: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RCs), apresentando os conceitos de língua e aprendizagem presentes nesses documentos. Em seguida, apresentarei os paralelos entre os quatro documentos quanto aos conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição. Finalmente, apresentarei os conceitos que embasaram o projeto *The crazy car story* com relação à língua e linguagem fundamentados em Bakhtin (1992[2011]) e Clark (2000) e aprendizagem na infância de Vigotski (1984[2007]) e Cameron (2001[2012]).

No capítulo 3, abordarei a pedagogia de projetos, amparada principalmente em Freire (2005), Hernández (2004, 1998) e Barbosa (2004) uma vez que o projeto didático *The crazy car story* é inspirado na filosofia de trabalho com projetos.

No capítulo 4, apresentarei a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa interpretativa empregada neste trabalho, abordando os conceitos de observação-participante, notas de campo, geração e triangulação de dados. Apresentarei também o projeto *The*

crazy car story, localizando o leitor quanto ao cenário de pesquisa.

No capítulo 5, descreverei como se deu o contato com a escola, a entrada em campo e as observações das aulas, bem como as tarefas realizadas durante o projeto. Em seguida, apresentarei os excertos e suas análises e retomarei as perguntas de pesquisa, respondendo-as.

No capítulo 6, apresentarei a conclusão e as limitações do projeto.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: AS DIRETRIZES OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA ÁREA DAS LINGUAGENS

O ano de 2013 foi um ano de grande mudança na Educação Infantil (EI). A Lei 12.796 expandiu a Educação Básica, tornando-a obrigatória e gratuita a crianças a partir dos 4 anos de idade e exigiu que os currículos da EI tenham uma base nacional comum.⁵

A Política Nacional da Educação Infantil (PNEI) aponta que, apesar de possuir mais de cem anos de história como cuidado e educação extradomiciliar, a EI, concebida como direito da criança, dever do Estado e primeira etapa da Educação Básica, é uma conquista recente; ocorreu em meio a intenso processo de urbanização do Brasil, à participação da mulher no mercado de trabalho, à mudança na organização estrutural das famílias e à pressão de movimentos sociais. A garantia de uma EI de qualidade a todos os cidadãos, fruto da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases

⁵Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Capítulo II - Da Educação Básica

Seção I Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser implementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia dos educandos.

Seção II - Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

da Educação Nacional (Lei 9.394/96), ainda está em construção.

As creches e pré-escolas, historicamente, foram distintas no seu atendimento às crianças: as creches públicas atenderam crianças oriundas de famílias de baixo poder econômico, nas quais crianças de 0 a 3 anos recebiam cuidados relacionados à alimentação, saúde e higiene. Nesse paradigma, a concepção de educação entendia o cuidado com as crianças como ligado somente ao corpo e o educar como uma atividade intelectual destinada às crianças de famílias com maior poder econômico. As creches possuíam “aplicações orçamentárias insuficientes, escassez de recursos materiais, precariedade de instalações; formação insuficiente de seus profissionais e alta proporção de crianças por adulto”, como afirma o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998d, p. 17), (RCNEI). As pré-escolas, por outro lado, ofereciam educação preparatória ao ensino fundamental (EF) às crianças de 4 a 6 anos, advindas das classes média e alta. A função da EI oscila, historicamente, entre assistencialista, compensatória e educacional. Compensatória, por buscar “sanar as supostas faltas e carências das crianças e de suas famílias”; assistencialista, por “não considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade” (BRASIL, 1998d, p. 17) e educacional por, muitas vezes, entender a EI somente como uma preparação para o EF, antecipando seus conteúdos escolares.

O acesso à EI ainda não é universal⁶, e o acesso ao ensino de língua adicional⁷ (LA) na EI é, infelizmente, privilégio de uma pequena parcela da população, que pode escolher entre cursos livres, escolas internacionais, bilíngues ou regulares que oferecem aulas de Língua Inglesa (LI) em suas grades curriculares (GARCIA, 2011; ROCHA, 2010). Escolas de EI da rede privada de ensino que oferecem aulas de LA para crianças são uma realidade em franca expansão (FORTE, 2010).

O acesso ao ensino de LI na EI, é, portanto, distintivo, como ocorreu histo-

⁶O Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (BRASIL, 2010b), (doravante PNE), prevê a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos e ampliação de pelo menos 50 % da cobertura de creches para crianças até 3 anos.

⁷Utilizo o termo “línguas adicionais”, conforme Judd, Tan e Walberg (2001), por entender que a língua não é “estranha” ou “distante”, e sim “parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128). Utilizarei, contudo, o termo “língua estrangeira” (doravante LE) sempre que os respectivos autores e documentos fizerem uso dessa denominação.

ricamente com o tipo de educação oferecida nas creches e pré-escolas, uma vez que é ofertado, em sua maioria, nas pré-escolas da rede privada de ensino, e, em muitas, para crianças já a partir dos dois anos de idade. A oferta de LI na rede pública⁸, ocorre, em sua maioria, a partir do sexto ano do EF. Na rede privada, é anunciada pelas escolas como um “produto” diferencial. Esse diferencial, contudo, ainda não está na pauta de reivindicações de profissionais de instituições públicas de EI tampouco das ações dos governos estaduais e federais. As publicações e os programas contínuos do Ministério da Educação demonstram esforços em direção à expansão do acesso à EI⁹ e qualificação do atendimento às crianças, envolvendo discussões acerca de respeito à igualdade racial e à diversidade, por exemplo.¹⁰

A formação e qualificação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas ainda estão na pauta de discussões, como mostram os parágrafos 4, 5 e 6, incluídos no artigo 62 da lei 12.796 de 2013.¹¹ Na rede privada, a formação dos professores de LA que atuam na EI ainda é inadequada ou ausente (TONELLI; CRISTÓVÃO, 2010). Há pesquisas, como a de Rocha (2010), que propõem diretrizes para orientar o ensino de LI nos anos iniciais do EF, que também carece de parâmetros oficiais. É neste contexto, no qual não há diretrizes oficiais para o ensino de LA nos anos iniciais do EF e tampouco na EI (essa última, pública, carente de profissionais, com número insuficiente de instituições

⁸A LDB conceitua as instituições públicas como as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público. As privadas (divididas em comunitárias, confessionais e filantrópicas) são as instituídas, mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

⁹O ProInfância, o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, é um exemplo dessa política de investimento à ampliação do acesso à EI e melhoria das instalações atuais. Constitui-se em um programa de assistência financeira aos municípios de modo a viabilizar a aquisição de equipamentos, reforma e construção de creches e pré-escolas públicas de EI.

¹⁰Brasil (2012, 2009), Campos e Rosemberg (2009), Brasil (2006d, 2006b, 2006c, 2006a, 1998e), entre vários outros.

¹¹Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

4º. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

5º. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

6º. O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima e exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

e sem infraestrutura adequada para atender todas as crianças de 0 a 5 anos), que este trabalho se insere.

Em virtude do momento histórico atual em que não há um documento da área de LA para a EI, a análise dos documentos oficiais existentes das áreas da EI (que contemplam a EI mas não as LA) e das linguagens (tendo esses sido desenvolvidos para os contextos de ensino de LA a partir do EF II, logo não relacionados à EI) apresenta-se, portanto, como uma tentativa de estabelecimento de um diálogo entre eles e como uma alternativa para a problematização desse contexto de ensino que está em franca expansão e que não possui representação em nenhuma diretriz. A presente pesquisa busca, dessa forma, sua inserção nesse cenário e na discussão atual sobre materiais didáticos e metodologias de ensino, ao expor o relato e análise de uma proposta de ensino de língua cuja prerrogativa de aprendizagem é “usar *para que* se aprenda”, em oposição a “usar o que se aprendeu” (BRASIL, 1998d, p. 33-34) (grifo meu).

Uma vez que situo este trabalho no campo de estudos sobre ensino-aprendizagem de LI na EI, é fundamental delimitar o entendimento de linguagem e aprendizagem adotados, dos quais emergem a LI a ser ensinada e aprendida. A perspectiva aqui adotada tem sua origem principalmente nas contribuições de Bakhtin (1992[2011]), Vigotski (1984[2007]) e Clark (2000). Esta visão, conforme argumento neste capítulo, alia-se à tradição de ensino-aprendizagem presente nos documentos oficiais da área da EI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)¹² e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)¹³ e da área das linguagens: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹⁴, e Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do

¹²Os RCNEI são organizados por faixa etária (crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos) e compostos por três volumes: 1) Introdução, que apresenta os conceitos relacionados à educação, 2) Formação Pessoal e Social, que trata dos processos de construção de identidade e autonomia das crianças e 3) Conhecimento de Mundo, que possui seis documentos voltados à construção de linguagens e às relações com os objetos de conhecimento, quais sejam: a) Identidade e autonomia, b) Movimento, Artes visuais, c) Música, d) Linguagem oral e escrita, e) Natureza e sociedade e f) Matemática.

¹³As DCNEI articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, contemplando a educação das crianças indígenas e do campo; apresentam definições de EI, criança, currículo e proposta pedagógica, bem como princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas de EI. Seus eixos norteadores para as práticas pedagógicas são a interação e a brincadeira.

¹⁴Os PCN estão organizados em dez volumes: um documento Introdução, seis documentos relativos às áreas de conhecimento (1) Língua Portuguesa, 2) Matemática, 3) Ciências Naturais, 4) História e Geografia, 5) Arte e 6) Educação Física) e três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais (1) documento de apresentação e de Ética, 2) Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e 3) Meio Ambiente e

Sul (RCs)¹⁵.

Este capítulo tem por objetivo realizar uma síntese dos conceitos de língua, linguagem e aprendizagem presentes na tradição a que esta dissertação se alia (o debate sobre ensino-aprendizagem de LI, resumido pelos documentos de orientação curricular citados acima), bem como nas bases teóricas sobre a qual essa tradição se desenvolve.

Na seção 2.1 deste capítulo contextualizo a pesquisa, mapeando os conceitos de língua, linguagem, aprendizagem, bem como os conceitos-chave (cidadania, ludicidade, publicização e fruição) a partir dos documentos oficiais da EI (RCNEI e DCNEI) e da área das linguagens (PCN e RCs). Baseada em sua leitura, concluo que a promoção da cidadania é um objetivo comum aos documentos, cujo exercício está vinculado aos elementos de fruição e práticas sociais através da interação.

Na seção 2.2, abordo os pressupostos da pesquisa e o seu alinhamento às diretrizes oficiais da EI e da área das linguagens.

2.1 Revisão dos documentos oficiais: língua, aprendizagem, cidadania, ludicidade, publicização e fruição

Os PCN e RCNEI, ambos publicados dois anos após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394) foram elaborados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) e resultaram de compromissos assumidos pelo Brasil - dentre os quais, o grande desafio da universalização da educação básica - na Conferência Mundial de Educação para Todos ¹⁶ que ocorreu na Tailândia em 1990, e que estão presentes na “Declaração de Nova Delhi” (BRASIL, 1997).

Os PCN e RCNEI permitiram que as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, suas instituições escolares, e, por fim, professores, fizessem e façam a adequação do currículo nacional da EI e do EF II e médio, respectivamente - uma estrutura curricular completa - às suas necessidades locais e particulares; não possuindo, dessa

Saúde).

¹⁵A organização dos RCs foi apresentada no capítulo de introdução deste trabalho.

¹⁶Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Último acesso em: 23/02/2014.

forma, uma função prescritiva ou um caráter dogmático. Ambos vinculam as práticas escolares às práticas sociais e colocam o papel da educação e da escola como centrais e privilegiados para a formação de cidadãos, uma vez que possuem uma função explicitamente educativa, “por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo” (BRASIL, 1997, p. 33). Possuem, assim, o compromisso de intervenção na promoção do desenvolvimento e da socialização dos alunos.

A proposta dos RCs encontra nos PCN e na LDB seus documentos fundantes, com cujos princípios de formação para a cidadania dialoga constantemente. Tendo os PCN um caráter geral, os RCs foram produzidos para preencher a lacuna relacionada às aprendizagens esperadas na educação básica, a partir do EF II, papel que vinha sendo desempenhado pelas avaliações externas como o SAEB¹⁷. Almejou fornecer às escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, referenciais que “fixam, por áreas de conhecimentos e disciplinas, aprendizagens que devem ocorrer em cada momento da educação básica, a partir da 5ª série do ensino fundamental, indicando a unidade mínima que deve ser comum a uma rede de ensino” (BALZANO; BIER, 2009, p. 29).

As DCNEI, por sua vez, articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, (DCNEB)¹⁸(BRASIL, 2001, 2013) e resultam de estudos e debates sobre currículo na EI que surgiram a partir de um convênio de cooperação técnica do MEC com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) iniciado no ano de 2008. O documento, até a sua aprovação, contou com contribuições de grupos de pesquisa de várias universidades, conselheiros tutelares, Ministério Público, secretários e conselheiros

¹⁷O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é composto por 3 avaliações externas: 1) ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), que abrange alunos do 5º e 9º ano do EF e do 3º ano do ensino médio (EM); 2) Prova Brasil (ou Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), uma avaliação censitária que cobre alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do EF de escolas públicas das redes municipal, estadual e federal e 3) ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), que envolve alunos do 3º ano do EM.

¹⁸As DCNEB, atualizadas e publicadas em 2013, estabelecem a base nacional comum que orienta a “organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). A publicação é composta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e suas respectivas etapas (EI, Educação Fundamental e Média); Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

municipais de educação, entre outros.

As DCNEI possuem, ao contrário dos demais documentos analisados, um caráter normativo: estabelecem as diretrizes exigidas (juntamente com as legislações estaduais e municipais) na organização das propostas pedagógicas da EI; objetivam “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010a, p. 11). Possuem, como eixo norteador das práticas pedagógicas, a interação e a brincadeira.

Resumo, no Quadro 2.1, os objetivos para o ensino de LA (nos documentos da área das linguagens - PCN e RCs) e para o ensino de linguagens (presentes nos documentos da EI - RCNEI e DCNEI)¹⁹.

Quadro 2.1: Objetivos para o ensino - Área das Linguagens

Objetivos	PCN (EFII)	RCs (EFII)	RCNEI (EI)	DCNEI (EI)
Exercício da cidadania	✓	✓	✓	✓
Acesso aos bens culturais e manifestações de linguagem	✓	✓	✓	✓
Fruição	✓	✓	✓	✓
Autoconhecimento	✓	✓	✓	✓
Autoconfiança	✓	✓	✓	✓
Autonomia	✓	✓	✓	✓
Interesse por diferentes gêneros e formas de expressão	✓	✓	✓	✓
Educação linguística	✓	✓	✓	
Resolução de problemas	✓	✓	✓	
Escrita de textos com interlocutores e propósitos claros	✓	✓	✓	
Letramento	✓	✓	✓	

Fonte: a autora

Conforme ilustrado no Quadro 2.1, os objetivos do ensino, tanto para as LA como para as linguagens na EI, apontam o papel intervencionista da escola e seu propósito de oportunizar a formação integral do cidadão de forma prazerosa, garantindo a ele o exercício da cidadania, o desenvolvimento e a ampliação de suas experiências. Essas experiências, por sua vez, estão relacionadas ao âmbito pessoal (autoconhecimento, auto-

¹⁹O quadro foi confeccionado a partir dos objetivos para o ensino explicitados nos documentos oficiais e propõe uma síntese desses objetivos; pretende facilitar a análise bem como a visualização do leitor quanto aos aspectos que aproximam e diferenciam as quatro propostas.

confiança e autonomia) e também às relações com o mundo: o acesso aos bens culturais produzidos e acumulados pela humanidade e suas variadas formas de expressão.

Os PCN, RCs e RCNEI apresentam a educação linguística, o letramento, a construção e compreensão do significado como objetivos balizados pela prática social e pela interlocução; envolvem o uso da linguagem para agir no mundo através da resolução de problemas.

A proposta do projeto *The crazy car story* a ser relatada nesta pesquisa alinha-se aos objetivos dessa perspectiva humanista de ensino-aprendizagem comum aos quatro documentos oficiais que concebe o aluno (tanto do EF quanto da EI) como um cidadão de direitos hoje, antes de considerá-lo um falante de línguas, um “vir a ser”. O compromisso da escola e dos professores é com o aluno, um ser completo, que está presente *hoje* em sala de aula; seus direitos devem, portanto, ser respeitados e suas necessidades atendidas no presente, em oposição à vinculação do ensino-aprendizagem de LA voltado exclusivamente à “formação para o futuro”.

2.1.1 Língua e linguagem

2.1.1.1 Linguagem nos PCN

A linguagem é concebida nos PCN como "prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito"(BRASIL, 1998a, p. 54). É desde essa perspectiva dialógica e sociointeracional da linguagem, calcada na interlocução, que a relação com o outro significa a construção social do significado. Ao nos engajarmos no discurso (que entende a linguagem como prática social, através da qual as pessoas agem no mundo e para as quais as condições de produção e de recepção são importantes), ou ao agirmos discursivamente no mundo, levamos em consideração um “outro” a quem estamos nos dirigindo e fazemos uso de conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual. Conforme o documento, o conhecimento sistêmico refere-se à estrutura da língua (como seus aspectos morfológicos, sintáticos e fonológicos), o conhecimento de mundo diz respeito à bagagem cultural do aluno (sua vida em família, na sociedade; são os conhecimentos produzidos ao longo

de suas experiências de vida) e o conhecimento sobre a organização textual, também chamado de intertextual, está relacionado às expectativas do aluno quanto à constituição e aos significados dos textos com os quais está mais familiarizado (BRASIL, 1998a).

Na escola, o aluno precisa aprender a fazer uso desses recursos também em Língua Estrangeira (LE), o que lhe permitirá compreender, gradativamente, como a linguagem é utilizada no mundo social e como ela é “reflexo de crenças, valores e projetos políticos” (BRASIL, 1998a, p. 15). Os eventos interacionais, portanto, não acontecem em um vácuo social; quem usa a linguagem, o faz de algum lugar sócio, histórico e culturalmente determinado.

2.1.1.2 Linguagem nos RCs

A linguagem, nos RCs, é caracterizada como “uma prática, historicamente construída e dinâmica” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 42), bem como “a capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos” (ibid, p. 37).

Sempre dialógica, a linguagem possui funções cognitivas e socioculturais indissociáveis; se vale de códigos específicos relativamente estáveis e se atualiza constantemente na prática, possibilitando ao ser humano se envolver em interações com o outro, agindo no mundo e produzindo sentido sobre si e o mundo a sua volta.

O conhecimento proporcionado pela área das linguagens, no qual a Língua Adicional (LA) se insere, favorece a formação de cidadãos na medida em que possibilita ao educando engajar-se em variadas (e cada vez mais amplas) práticas sociais, caso assim deseje. A proposta visa a uma “participação mais autoral, singular e responsável [dos educandos] na busca pelo seu próprio dizer e fazer” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38), para além dos muros da escola, em uma educação voltada para a vida. Os dois princípios educativos que orientam a área das linguagens são o direito à fruição e o exercício da cidadania.

2.1.1.3 *Linguagem no RCNEI*

No RCNEI, a linguagem é vista como um importante veículo de socialização. A interação social é responsável pela inserção das crianças na linguagem, compartilhando significados e sendo significadas pelo outro. Através da forma como a criança utiliza a linguagem, obtemos pistas sobre o processo de diferenciação entre o “eu” e o “outro” que se constitui como parte do desenvolvimento infantil.

A língua é conceituada como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade”. (BRASIL, 1998b, p. 117). A linguagem oral permite “comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais” (ibid, p. 120-121). O aprendizado da linguagem, bem como de suas palavras, ocorre dentro de um contexto: as palavras só possuem sentido em enunciados e textos que significam e que são significados por situações. A linguagem, portanto, é vista como prática social, que acontece entre sujeitos dotados de intencionalidade, em interações singulares, e que vai além do seu vocabulário, lista de palavras ou frases. É seu uso, em variadas situações, que permite às crianças compreender a função social exercida pela linguagem, o que possibilita o desenvolvimento de diferentes capacidades.

2.1.1.4 *Linguagem nas DCNEI*

As DCNEI não apresentam, ao contrário dos três documentos analisados acima, um capítulo ou volume dedicado à conceituação de linguagem. Ao apresentar as interações e a brincadeira como os eixos norteadores do currículo, o documento indica que as práticas pedagógicas devem assegurar experiências que auxiliem “a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão” (BRASIL, 2010a, p. 25) e que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (ibid, p. 25) dentre os quais estão música, poesia e literatura. O documento, de 36 páginas, traz definições importantes sobre os conceitos de criança, currículo e proposta pedagógica, embora não destine uma seção do

mesmo à conceituação de linguagem e faça uso de expressões como “diferentes linguagens” e “linguagem oral e escrita”. As DCNEI citam, ainda, alguns gêneros e formas de expressão cujo progressivo domínio deve ser propiciado às crianças, como a “gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (ibid, p. 25).

O quadro 2.2 resume as definições de linguagem presentes nos quatro documentos apresentados acima.

Quadro 2.2: Língua e Linguagem

Língua e Linguagem	PCN (EFII)	RCs (EFII)	RCNEI (EI)	DCNEI (EI)
Prática social, de natureza sociointeracional	✓	✓	✓	✓
Dialógica	✓	✓	✓	✓
Atualiza-se na prática, é historicamente construída e dinâmica	✓	✓	✓	✓
Corresponde a códigos específicos relativamente estáveis	✓	✓		
Como libertação e construção de contradiscursos	✓	✓		
Com função interdisciplinar (LA)	✓	✓		

Fonte: a autora

Conforme demonstrado no Quadro 2.2, a concepção de que a linguagem é de natureza sociointeracional está presente nos quatro documentos, embora as DCNEI não conceituem linguagem(ns) de forma específica, mencionam que essas são variadas e das quais a linguagem oral e escrita fazem parte. Os quatro documentos acima compartilham o entendimento que a linguagem é dialógica e é sempre atualizada na interação.

Já nos PCN e RCs, a LA possui função interdisciplinar e é entendida ainda como instrumento de libertação, de formação de contradiscursos e de possibilidade de ação crítica no mundo.

No projeto *The crazy car story*, a linguagem também foi entendida como prática social dialógica que se utiliza de códigos relativamente estáveis e é (re)construída, a cada momento, na ação, através da interação e da construção conjunta de significados entre os alunos e as professoras.

2.1.2 Aprendizagem

2.1.2.1 Aprendizagem nos PCN

Os PCN, em seu documento específico da área de LE, dialoga com a totalidade dos Parâmetros e seus temas transversais, uma vez que é fundamentalmente político e apresenta como temas centrais “a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira” (BRASIL, 1998a, p. 15). A aprendizagem de LE apresenta-se como uma oportunidade de expansão da autopercepção do aluno como ser humano e cidadão, que, ao conhecer “o outro”, reflete e aprende sobre si mesmo e sobre um mundo plural. Para tanto, a aprendizagem é centrada no engajamento discursivo do aluno, compreendido como a sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso com a finalidade de agir no mundo social (BRASIL, 1998a). O ensino, por sua vez, deve ser determinado pela função social que o conhecimento de LA possui na sociedade brasileira, o que justifica seu uso via leitura (embora ele não exclua outras habilidades comunicativas, dependendo do contexto escolar, como é o caso do contexto desta pesquisa que envolve fundamentalmente a oralidade na EI).

A questão central do documento, no que diz respeito ao engajamento discursivo em LE, implica a busca por “dar acesso a todos a uma educação linguística²⁰ de qualidade” (BRASIL, 1998a, p. 21), um direito assegurado pela LDB e presente na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos²¹. Os PCN apresentam duas questões teóricas fundantes: a visão sociointeracional da linguagem e também da aprendizagem.

A aprendizagem é entendida como “de natureza sociointeracional, pois aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural

²⁰O conceito de educação linguística remete a Bagno e Rangel (2005), definido pelos autores como “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63).

²¹A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos foi promulgada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos que ocorreu em Barcelona em 1996. Disponível em <http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>: Acessado em: 23/02/2014

e institucional” (BRASIL, 1998a, p. 57). Da mesma forma que ocorre com a linguagem, a aprendizagem é situada sócio, histórico e culturalmente. Os processos cognitivos possuem uma natureza social e são concebidos através da interação entre um aluno e um parceiro mais competente (entendido como “um parceiro adulto em relação a uma criança, um professor em relação a um aluno ou um aluno em relação a um colega da turma” (BRASIL, 1998a, p. 58) na resolução de tarefas de construção de significado e conhecimento. O processo de aprender pode ser conceituado como uma forma de co-participação social, ou seja, uma maneira de participar com outra pessoa em contextos de ação na execução de uma tarefa. A participação do aluno se dá, inicialmente, de forma periférica e gradativamente torna-se cada vez mais plena. A aprendizagem de línguas envolve, portanto, o seu uso em funções comunicativas.

A aprendizagem de uma LE depende do estabelecimento, por parte do aluno, de relações entre o que já sabe (conhecimento sistêmico, de mundo e de organização textual) com o que quer aprender; propicia a formação de uma consciência linguística que está relacionada à “conscientização da organização linguística em vários níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, léxico-semântico e textual)” da qual, muitas vezes, não possui consciência como usuário em sua língua materna (BRASIL, 1998a, p. 33). Para auxiliar nesse processo, o aluno pode partir de textos que tratam do conhecimento de mundo com o qual esteja habituado, inclusive em língua materna.

O processo de aprendizagem de línguas difere das demais disciplinas do currículo pelo fato de que o objeto de estudo deve ocorrer concomitantemente o uso desse mesmo objeto; constitui-se em uma experiência de vida por expandir as oportunidades de o aluno agir discursivamente no mundo além do que a sua língua materna lhe permite. Mais do que a aquisição de um conjunto de estruturas e habilidades linguísticas, o ensino de LE auxilia no desenvolvimento integral do aluno, uma vez que propicia uma percepção da natureza e do funcionamento da linguagem, inclusive sobre a língua materna; incentiva também “uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)” (BRASIL, 1998a, p. 37), o que contribui para o exercício da consciência

crítica do aprendiz sobre o propósito do uso da linguagem pelas pessoas. Como afirma o documento, “Língua Estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania” (BRASIL, 1998a, p. 41). Os PCN mencionam ainda que a avaliação da aprendizagem pode ser realizada “em conjunto na execução de um projeto” (BRASIL, 1998a, p. 108).

2.1.2.2 *Aprendizagem nos RCs*

Os RCs apontam o direito de aprendizagem como anterior à liberdade de ensinar, constituindo-se como indicador de desempenho e qualidade da aprendizagem. A aprendizagem em contexto é entendida como “a abordagem por excelência para estabelecer a relação da teoria com a prática” (MELLO, 2009, p. 23). Para tanto, o conhecimento deve estar articulado com questões reais e significativas presentes na vida dos alunos para que eles possam participar dessa cultura sistematizada e se tornem protagonistas de seu processo de aprendizagem. A aprendizagem é, portanto, entendida como processo (e não como produto), como prática uso-reflexão-uso como um ciclo que propicia a aprendizagem ao constituir-se em “simultaneamente, o ponto de partida e finalidade do ensino” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 41). Nessa prática, parte-se do conhecimento prévio do aluno, que reflete e amplia o seu repertório para, ao final, sentir-se instigado a perseguir novos desafios. É vista como a capacidade de ser proficiente para uma prática, fazendo uso de todas as habilidades necessárias de forma integrada, desde o início do processo.

As estratégias didáticas devem ser “capazes de despertar a curiosidade, o prazer da descoberta e a satisfação do aluno na solução de problemas” (MELLO, 2009, p. 32). A pedagogia de projetos constitui-se como inspiração para a concretização da proposta de ensino-aprendizagem por promover o estabelecimento de relações entre as informações e conteúdos e o uso do senso crítico. O documento propõe que os projetos sempre se orientem para “a produção de um conjunto público de textos” (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 97), de forma que os alunos tenham a possibilidade de construir conhecimentos conjuntamente através da “criação coletiva de um produto de linguagem” e assim, atuar em suas comunidades.

O uso da linguagem - objetivo central do processo educativo - em oportunidades significativas é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo os conceitos estruturantes da proposta dos Referenciais o trabalho com temas e gêneros do discurso²², é papel do professor²³ a escolha de textos²⁴ desafiadores, mas que estejam ao alcance dos alunos, de forma não aleatória, “regulada e orgânica” (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 96). Tal prática envolve também um planejamento cuidadoso de tarefas e pré-tarefas por parte do professor, bem como sua atenção “para a condução das atividades rumo aos objetivos educacionais a alcançar, mas aberto aos rumos que a comunidade de aprendizagem dá às suas propostas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 137), ou seja, à dinâmica da sala de aula.

A aula de língua e a aprendizagem são significativas somente quando estiver conectada às condições sociais e históricas que fazem da escola uma oportunidade social, que faz sentido a cada grupo específico de alunos e que atende as suas demandas. O ensino dos itens sistêmicos da língua estão sempre presentes na proposta curricular a serviço dos usos da linguagem, compreensão e produção.

A aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão e é através do engajamento dos educandos com textos relevantes as suas vidas que eles serão capazes de entender sua realidade e a si mesmos, de transitar e atuar no presente no mundo em que vivem, como cidadãos.

2.1.2.3 *Aprendizagem no RCNEI*

No documento introdutório do RCNEI, a construção de conhecimento por parte da criança é conceituada como “fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (BRASIL, 1998d, p. 22) e se dá a partir de interações com outras

²²Os temas envolvem respostas aos questionamentos “de que estou falando e escrevendo, sobre que estou lendo?” e sua seleção guiada pelas perguntas: “o que inquieta os alunos nessa fase de sua socialização? Em que âmbito os alunos já têm condições de enfrentar uma reflexão acerca de determinado tema?” (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p.94). Os gêneros do discurso são o resultado da síntese histórica que ocorre entre os elementos do contexto de produção dos textos e a forma como a linguagem se organiza para responder a esse contexto; são elencados com base na pergunta: “que gêneros do discurso são e podem ser mobilizados por estudantes desta série/deste ano para movimentar-se no âmbito da reflexão e da ação em torno dessas temáticas?” (ibid, p. 97).

²³Nos RCs, o professor é concebido como “um interlocutor mais experiente nas práticas de uso da linguagem e que pode auxiliar o educando a, gradativamente, tornar-se participante de interações sociais desenvolvidas na língua adicional” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 169).

²⁴Texto, nos RCs, é entendido no seu conceito mais amplo, como “produto e materialização de uma atividade de linguagem (...) um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (...) só encontra tal unidade e ganha sentido na vinculação com um contexto” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 44).

peças e com o meio. Nesse processo, as crianças fazem uso de sua capacidade de produzir hipóteses sobre o que procuram descobrir. Para que a aprendizagem ocorra, a intervenção do professor é vista como fundamental, a fim de que as crianças tenham a possibilidade de expandir suas capacidades de “apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos, etc” (BRASIL, 1998d, p. 30).

As situações de aprendizagem pensadas pelo professor²⁵ devem articular “os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano” (ibid, p. 30). Os elementos que contribuem para aprendizagens bem sucedidas apresentados são a interação, a validação dos conhecimentos prévios dos alunos pelo professor, a individualidade e a diversidade, atividades significativas o mais próximo possível das práticas sociais reais e a resolução de problemas.

A interação é apontada como “uma das estratégias mais importantes que o professor possui para a promoção de aprendizagens pelas crianças” (BRASIL, 1998d, p.31) e para o desenvolvimento de sua capacidade de se relacionar com os outros. Nos momentos de interação como os de brincadeira, conversa e aprendizagem orientada, as crianças têm oportunidades para se expressar (“demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir”), bem como negociar conflitos e sentimentos, elementos indispensáveis à aprendizagem.

A criança, ressalta o RCNEI, necessita aprender com outras crianças e adultos, através das trocas sociais e dos vínculos que constrói e dos recursos que emprega para que, gradativamente, com o auxílio do professor como mediador das relações, ela possa “desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, (...) ao respeito a si (...) e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado” (BRASIL, 1998c, p. 43). Dentre esses

²⁵No RCNEI, o professor é visto como um parceiro mais experiente, um mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento; é alguém que conhece as especificidades e singularidades de cada criança, e que busca contribuir para a socialização de seus alunos, respeitando a diversidade de culturas presentes na sala de aula, em uma dicotomia já superada entre cuidado versus educação.

recursos estão “a imitação, o faz-de-conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal” (BRASIL, 1998c, p. 21). Com relação à importância assumida pelo diálogo na interação (proporcionando conhecimento sobre si e do outro), o documento sugere a criação de situações nas quais a conversa seja o objetivo principal do planejamento pedagógico, como em momentos de conversa sobre questões do universo familiar das crianças, assim como sugere que o professor aceite as conversas em momentos mais sistematizados, como em momentos em que estão realizando outras tarefas.

O RCNEI se apoia em um dos conceitos mais difundidos de Vigotski (1984[2007]), o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ao designar as interações como promotoras de “avanços naquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda dos outros, ou seja, no seu desenvolvimento potencial” (BRASIL, 1998d, p. 32). Esse conceito é entendido como a distância entre o nível de desenvolvimento potencial (avaliado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com parceiros mais experientes) e o real (estabelecido, geralmente, através da solução independente de problemas). O documento ressalta ainda que esta compreensão de aprendizagem dá conta do processo de aprendizagem dentro e fora da escola.

A aproximação da aprendizagem às práticas sociais reais indica que, também na EI, é possível criar contextos nos quais o uso do objeto de estudo de forma não simplificada seja imprescindível para que ele possa ser aprendido através de situações significativas, como, por exemplo, contar, desenhar ou procurar uma informação. “Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.” (BRASIL, 1998d, p. 35). Os conteúdos curriculares apresentam-se como úteis para que se possa refletir sobre a realidade, e não como um fim em si mesmos; estão a serviço do uso que é feito deles no mundo social.

A aprendizagem é, dessa forma, conceituada como construção de significados e atribuição de sentidos, sendo as ações momentos determinantes da aprendizagem, uma vez que, através delas, a criança efetiva uma intenção. Os conhecimentos são produzidos sobre qualquer área com base no uso que as crianças fazem desses conhecimentos em suas experiências, bem como na reflexão e na comunicação de ideias e representações. Na

aprendizagem da Matemática, especificamente, os RCNEI apontam que o professor deve buscar contextos em que as crianças não “apliquem” o que sabem, mas que construam novos conhecimentos a partir dos que já possuem e em interação com situações-problema. Esse é também o pressuposto desta pesquisa.

2.1.2.4 *Aprendizagem nas DCNEI*

As DCNEI apontam que o foco das discussões no ensino-aprendizagem na EI tem recaído sobre como conduzir, nas creches, o trabalho com as crianças de até três anos, e também como garantir práticas que assegurem a continuidade do processo de aprendizagem das crianças a partir dos quatro anos, sem que haja antecipação de conteúdos do EF.²⁶ As práticas pedagógicas da proposta curricular da EI devem assegurar experiências que incentivem o conhecimento de si e do mundo através da “ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (BRASIL, 2010a, p. 25) de forma a expandir a confiança e o engajamento da mesma nas propostas educativas, bem como da imersão das crianças nas diversas linguagens e formas de expressão. Destacam-se ainda as experiências de “narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (ibid, p. 25). Essa proposta visa o desenvolvimento integral do aluno, pois leva em consideração os seus saberes e o da sua comunidade, bem como compreendem as várias dimensões (afetiva, motora, cognitiva, linguística, estética, ética e sociocultural) como indissociáveis.

O quadro 2.3 resume os conceitos-chave relacionados à aprendizagem presentes nos quatro documentos expostos acima.

²⁶Hernández (1998, p. 13), ao falar da escola, assinala que esta “desloca as necessidades de meninos e meninas e dos e das adolescentes à etapa seguinte da escolaridade, ou ao final da mesma, marcados pela idéia de que a finalidade da infância é chegar à vida adulta, de que o desenvolvimento da inteligência tem que chegar à etapa das operações formais, ou que passar no exame de ingresso à universidade deva ser o objetivo de toda a educação básica”; as DCNEI e o RCNEI reforçam a não antecipação de conteúdos.

Quadro 2.3: Aprendizagem

Aprendizagem	PCN (EFII)	RCs (EFII)	RCNEI (EI)	DCNEI (EI)
Direito do cidadão	✓	✓	✓	✓
Oportunidade de desenvolvimento integral e conhecimento de si e do mundo	✓	✓	✓	✓
Natureza sociointeracional	✓	✓	✓	✓
Intencionalidade pedagógica	✓	✓	✓	✓
Consideração dos saberes dos alunos e da comunidade	✓	✓	✓	✓
Processo e não produto	✓	✓	✓	✓
Uso contextualizado em funções comunicativas, tarefas significativas e resolução de problemas	✓	✓	✓	✓
Foco no texto	✓	✓	✓	✓
Interdisciplinaridade	✓	✓	✓	✓
Engajamento discursivo	✓	✓	✓	✓
Indivisibilidade das dimensões afetiva, motora, cognitiva, linguística, estética, ética e sociocultural	✓	✓	✓	✓
Oralidade, leitura e escrita de forma integrada e complementar	✓	✓	✓	✓
Interlocução e publicização	✓	✓	✓	
Ausência de conteúdos do EF			✓	✓
Pedagogia de projetos		✓	✓	
Prática uso-reflexão-uso	✓	✓		

Fonte: a autora

Conforme exposto no Quadro 2.3, os quatro documentos compreendem a aprendizagem como direito do cidadão e como prática social que viabiliza o desenvolvimento integral do aluno, oportunizando o constante conhecimento de si e do mundo; constitui-se em uma experiência contínua de vida, na qual as várias dimensões humanas estão imbricadas e são indivisíveis, em um processo que se dá através da interação. A aprendizagem depende em grande parte da intervenção pedagógica do professor através da proposição de tarefas significativas em funções comunicativas que possuem o foco no texto. Essa intervenção interdisciplinar, por sua vez, leva em conta os saberes dos alunos e da comunidade.

Nos PCN, RCs e RCNEI, o conceito de aprendizagem possui uma base epistemológica comum calcada em Vigotski (1984[2007]), notadamente em seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), relevante para a intervenção educativa. É im-

portante para o professor identificar o nível de desenvolvimento real de seu aluno ou o que ele consegue realizar sozinho em uma situação dada sem auxílio de outra pessoa e o seu nível de desenvolvimento potencial para que possa planejar sua intervenção através das propostas das tarefas.

Vinculadas a esse entendimento de aprendizagem, decorrem os tipos de atividades a serem propostas. Os documentos afirmam que as dinâmicas precisam ser variadas e que as atividades precisam estar ajustadas às reais possibilidades dos alunos (papel a ser desempenhado pelo professor), de forma desafiadora; ou seja, não podem ter um nível de dificuldade alto demais tampouco serem demasiadamente fáceis. Precisam, também, partir do conhecimento prévio do aluno, que será ampliado e ressignificado constantemente. Para que isso ocorra, o professor precisa exercitar a partilha de seu poder e “aceitar tópicos sugeridos pelos alunos e suas interpretações do que está sendo dito, ou seja, aprender a dar voz ao aluno para que ele possa se constituir como sujeito do discurso” (BRASIL, 1998a, p. 60). Se o aluno tem voz, o tempo da aula passa a ser ocupado também pela sua fala; esse movimento está associado à construção de conhecimento em conjunto e à construção do aluno como ser discursivo, o que por sua vez relaciona-se ao seu desenvolvimento como cidadão. O aluno, portanto, tem direito ao reconhecimento e à validação de seus direitos linguísticos de forma que o convívio em sala de aula manifeste uma constante negociação no caminho de uma democracia comunicativa.

A aprendizagem, segundo os quatro documentos acima, ocorre, portanto, através do uso da linguagem em situações reais de comunicação, de tarefas significativas e resolução de problemas. Dentro desse entendimento, os RCs e o RCNEI apresentam a pedagogia de projetos como forma de trabalho viável para materializar esses pressupostos de aprendizagem, pois nela também estão presentes os conceitos de interlocução e publicação de um produto. Os PCN de LE analisados nesta pesquisa, contudo, mencionam somente que a avaliação pode ser realizada “em conjunto na execução de um projeto” (BRASIL, 1998a, p. 108).

Kirsch (2012) indica que “nos PCN os projetos aparecem apenas no âmbito

da disciplina de língua portuguesa”, ao contrário dos RCLP²⁷, nos quais “os projetos aparecem de forma integrada (língua portuguesa e literatura e língua adicional)” (KIRSCH, 2012, p. 58).

O autor (ibid) ao analisar os projetos nos PCN de língua portuguesa e RCLP sumariza que, em ambos os documentos os projetos objetivam “agregar *sentido e coesão* às tarefas de leitura e escrita (...) e devem (...) constituir uma coletânea pública de textos a ser endereçada a leitores concretos” (KIRSCH, 2012, p. 58). Kirsch (2012) menciona ainda que “nos PCN os projetos têm um projeto menos protagonista do que nos RCLP (...). A diferença entre os documentos (...) é muito mais de escopo e profundidade do que ontológica” (KIRSCH, 2012, p. 58), diferença que também é observável entre os RCs e o RCNEI.

A elaboração de uma tarefa que seja instigante do ponto de vista do aluno constitui-se em um desafio para o professor. Uma vez “aceito o convite” à participação por parte do aluno, o professor deve encontrar um equilíbrio entre a sua agenda (que envolve o cumprimento do seu planejamento, sequência de atividades, conteúdos) e as contribuições e necessidades dos alunos (BRASIL, 1998a). A dinamicidade da sala de aula, aliada à necessidade de o professor de cumprir os conteúdos pode fazer com que, muitas vezes, o que é trazido pelo aluno (comentários, opiniões) não receba a devida atenção e não seja, assim, legitimado, embora o professor compartilhe da visão de aprendizado preconizada nos documentos oficiais. As DCNEI e o RCNEI enfatizam ainda a importância, na EI, da não antecipação dos conteúdos do EF.

Como veremos mais adiante, o projeto *The crazy car story*, que compartilha do entendimento que os itens sistêmicos da língua devem estar a serviço da comunicação e que as tarefas devem levar em conta o desenvolvimento das várias capacidades (sociais, afetivas e emocionais) humanas, buscou criar oportunidades de aprendizagem (momentos de interação e brincadeira) em que os alunos pudessem se engajar em tarefas significativas para as quais tivessem que fazer uso da LA em situações de reais de comunicação, como a criação de uma história cujas ilustrações e personagens foram publicizados por eles.

²⁷Kirsch (2012) refere-se ao documento de Língua Portuguesa e Literatura dos RCs como Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa (RCLP).

2.1.3 Cidadania, ludicidade, publicização e fruição

Passo, nesta seção, a conceituar cidadania, ludicidade, publicização e fruição, elementos presentes nos documentos oficiais analisados (PCN, RCs, RCNEI e DCNEI) e que constituem os conceitos que busquei materializar, em forma de tarefas, na construção do projeto *The crazy car story*.

2.1.3.1 Cidadania, ludicidade, publicização e fruição nos PCN

O documento introdutório dos PCN afirma que o papel da educação volta-se à construção de uma escola comprometida com a formação de cidadãos através do acesso, aos alunos, aos “recursos culturais relevantes” (os domínios do saber escolar, as atenções contemporâneas voltadas ao meio ambiente, saúde, sexualidade, bem como às questões éticas que envolvem equidade de direitos, dignidade e solidariedade) para que possam usufruir desses recursos, compreender a realidade e intervir de forma responsável na vida social. Para tanto, é importante que o aluno se veja como integrante de uma comunidade e que se comprometa com assuntos relacionados à vida coletiva.

Um dos objetivos do EF é a compreensão da cidadania como participação política e social e também como exercício de direitos e deveres políticos, sociais e civis através de posicionamentos solidários, de cooperação e respeito e de rejeição a injustiças. Essa proposta, por sua vez, dialoga com o ensino proposto pela LDB que visa à formação básica para a cidadania através do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e a compreensão do contexto sócio, político e cultural da sociedade.

Os PCN apontam a aprendizagem da língua como um direito e uma oportunidade de o aluno ampliar sua autopercepção como cidadão (global e local) e como ser humano através do engajamento discursivo e do distanciamento proporcionado por essa aprendizagem, como discutido na seção anterior sobre aprendizagem. Ela possui um poderoso papel construtivo na educação formal e compreende um “complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação” (BRASIL, 1998a, p. 41). Ou seja, a LE é um elemento da construção da cidadania: “as pessoas podem fazer uso dessa língua

estrangeira para seu benefício, apropriando-se dela de modo crítico” (BRASIL, 1998a, p. 49). O documento retoma os temas centrais da proposta de LE, na qual a cidadania é componente fundamental (seguido da consciência crítica quanto à linguagem e os aspectos sociopolíticos da sua aprendizagem) com o qual se articulam os temas transversais.

Já a ludicidade está presente na sugestão de atividades que envolvem a oralidade em LE, como o trabalho com letras de música, frases feitas, poemas, diálogos, que expandem a consciência linguística do aluno e também o seu relacionamento afetivo com a aprendizagem, que é também uma atividade emocional. A dimensão afetiva recebe destaque no documento por conta dos diversos fatores que podem prejudicar sua aprendizagem: frustrações por não-comunicação, reações emocionais, incerteza na ativação de conhecimento de mundo, falta de senso de orientação e de intuição e discrepância entre estilos de aprendizagem.

A fruição, ou o “cunho prazeroso” (BRASIL, 1998a, p. 22), também é proporcionada pelos recursos relacionados às propostas voltadas à oralidade, embora este elemento não seja aprofundado, o que também ocorre com o conceito de publicização.

Nos PCN, a publicização pode ser relacionada à produção escrita e oral. No que diz respeito à oral, a habilidade mais relevante para o contexto da EI, o documento visa à percepção, por parte dos alunos, do papel da produção oral em LE nas suas interações sociais; centra-se mais no que é dito, bem como no ouvinte, em função da interlocução. As referências culturais, por sua vez, são imprescindíveis para que o aluno tenha acesso às regras interacionais vigentes na LE. O desenvolvimento da produção oral, apontam os PCN, deve ser pensado pelo professor em função do papel a ser atribuído à pronúncia (em especial aos fonemas em língua materna e LE e sua relação com a ortografia) e também às oportunidades de uso da linguagem oral pelos alunos, prática que se distancia de “mera repetição mecânica” (BRASIL, 1998a, p. 102). O documento aponta ainda que a aprendizagem da expressão oral relaciona-se ao uso de processos metacognitivos, como a) reconhecimento de traços supra-segmentais, b) identificação de níveis de formalidade, c) percepção de marcadores de coesão e facilitadores de coerência e d) observação de procedimentos relacionados ao início, manutenção e finalização de fala. A

clareza do objetivo da produção solicitada do aluno e a contextualização da tarefa (que deve ser próxima aos contextos externos à escola) são elementos necessários ao planejamento do professor.

2.1.3.2 *Cidadania, ludicidade, publicização e fruição nos RCs*

Os conceitos de cidadania e fruição são os dois princípios educativos orientadores dos RCs. O documento reconhece e explicita a importância dos pressupostos de uma proposta pedagógica que ultrapassem as questões de linguagem.

No documento, a cidadania é compreendida “em sua acepção mais básica de convivência: co-presença e interação entre homens livres na “cidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38). A consciência do outro relaciona-se à negociação de conflitos, mas, também, à possibilidade de atingir objetivos mais amplos através do trabalho colaborativo. A escola apresenta-se, assim, como um lugar propício para prática de experiências solidárias, participativas e para a construção do senso ético. Como afirma Sacristán (2001), a educação deve constituir-se em um instrumento para que os alunos alcancem a liberdade e a autonomia, enquanto trabalha a consolidação de laços sociais, visando, no mínimo, a convivência pacífica entre as pessoas.

A fruição é conceituada como “o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento (...) a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38). Como exemplo, o texto traz a expressão “gozar de um direito”, que encerra em si as noções de fazer uso de uma oportunidade e ter prazer. A fruição relaciona-se também à ludicidade, por estar ligada à afetividade. O ato de ler, proporcionado pelo direito de escolha do texto, por exemplo, constitui-se em uma experiência subjetiva, individual e afetiva na medida em que oportuniza a recriação e ampliação do mundo e da vida do leitor.

Os princípios de cidadania e fruição concebem a educação como construção de subjetividades, para a qual a noção de autoria é essencial, pois esta vincula-se ao entendimento de sujeitos agentes e responsáveis pela singularidade produzida.

O conceito de publicização, por sua vez, está intimamente ligado, nos RCs,

à interlocução e à materialização de um produto de linguagem coletivo. A consciência de que a produção de texto é dialógica, ou seja, dialoga e destina-se a alguém, permitirá ao aluno, ao falar ou escrever, fazer escolhas conscientes dos recursos expressivos mais apropriados ao contexto. A publicização envolve “tornar público o que se sabe fazer e, dessa forma, compreender a relevância do aprendizado para além dos muros da escola” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 48) como forma de ser parte do mundo social e agir nele; permite aos alunos que se vejam como agentes e sujeitos aptos a utilizar e fruir as linguagens em suas interações com o outro. As formas de publicização exemplificadas no documento envolvem, como na definição do conceito, o uso real das produções dos alunos, e portanto, “o tornar público para um outro definido” que pode ocorrer através de apresentações para os colegas, trocas de textos entre as turmas, oficinas para a comunidade e festivais.

2.1.3.3 Cidadania, ludicidade, publicização e fruição no RCNEI

O conceito de cidadania é apontado, logo no documento introdutório do RCNEI, como o objetivo das práticas educativas voltadas às crianças: “promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998d, p. 13). A qualidade das experiências voltadas a esse fim apoiam-se em princípios de respeito e de direitos; respeito à dignidade e às diferenças e direito ao acesso aos bens socioculturais, ao cuidado e ao brincar; esse último como forma própria de “expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (ibid, p. 13).

O exercício da cidadania é proposto como um processo que tem início na infância e é associado à oportunidade de escolha e autogoverno dada às crianças. A prática de tomada de decisões expande a capacidade de fazer escolhas, sejam elas em relação aos materiais ou às atividades e oportuniza o desenvolvimento de um senso de responsabilidade.

Na contramão desses ideais está a cultura do senso comum, na EI, que vincula disciplina a silêncio e conversa à bagunça/indisciplina; a conduta esperada das crianças, muitas vezes, é a da obediência, do silêncio e da imobilidade, cultura esta que presenciei em observações de aulas de LI tanto no Japão quanto no Brasil. Além do propósito

disciplinar, a contenção motora pode estar calcada na noção de que o movimento dificulta a concentração e atenção das crianças, prejudicando assim, a aprendizagem. No entanto, é justamente a impossibilidade de movimento que impede a aprendizagem, pois a criança se comunica e aprende também através de seu corpo. Esse cerceamento pode, inclusive, influenciar uma atitude passiva ou hostil por parte das crianças (BRASIL, 1998c). Tal expectativa vai de encontro à proposta educacional dos RCNEI que prezam “a criança independente, que toma iniciativas e que coordena sua ação com a de outros” (BRASIL, 1998c, p. 39). Ao coordenar suas ações com o outro, a criança tem a oportunidade de contrapor seu ponto de vista e de ver a sua opinião como uma entre outras possíveis. O papel do professor, nesse processo, é o de organizador, sistematizador e condutor de situações de aprendizagem. O trabalho pedagógico na EI deve agregar a expressividade e a mobilidade que são características das crianças. Identifica-se e conceitua-se um grupo disciplinado não pela sua postura de silêncio, mas pelo seu envolvimento e mobilização em torno de uma proposta. As brincadeiras, a movimentação e as conversas decorrentes da participação das crianças não são sinais de desordem ou dispersão e sim parte da sua expressão.

A brincadeira, ligada ao conceito de cidadania e ao direito de expressão, remete aos elementos ludicidade e fruição. O documento introdutório aponta o direito à fruição como primordial e antecedente aos demais direitos: “a estes direitos cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições” (BRASIL, 1998d, p. 14). Ou seja, o compromisso fundamental da primeira etapa da educação básica é com a felicidade das crianças que busca educar. Antes de desenvolver potencialidades e ampliar experiências através de intencionalidades educativas, o cidadão criança tem direito, em primeiro lugar, à fruição, a ser feliz na escola. No terceiro volume do RCNEI, fruição é conceituada no contexto de trabalho de Artes Visuais: “Refere-se à reflexão, conhecimento, emoção, sensação e ao prazer advindo da ação que a criança realiza ao se apropriar dos sentidos gerados no contato com as produções artísticas” (BRASIL, 1998b, p. 89).

O conceito de publicização, por sua vez, está presente nas orientações didá-

ticas nas quais os projetos de trabalho se inserem. O documento introdutório também aponta que a característica fundamental dos projetos (“conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter”) (BRASIL, 1998d, p. 57) é a visibilidade final do produto e a resolução de um problema partilhado com as crianças. Os projetos envolvem, portanto, conteúdos e se estruturam em função da resolução de problemas ou da obtenção de um produto final, visível e compartilhado entre as crianças, para o qual a participação delas é fundamental. A publicização das produções favorece a auto-estima das crianças, a valorização e reconhecimento de seus produtos, bem como diferentes leituras desses objetos.

2.1.3.4 Cidadania, ludicidade, publicização e fruição nas DCNEI

A cidadania está presente nos princípios da DCNEI (2010)²⁸ políticos e a ludicidade em seus princípios estéticos, como direitos que devem ser respeitados nas propostas pedagógicas de EI. As instituições de EI possuem uma função sociopolítica e pedagógica que deve ser assegurada pela proposta pedagógica, de forma que as crianças possam desfrutar de seus direitos humanos, civis e sociais e que construam formas de “sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2010a, p. 17).

Os elementos cidadania e ludicidade relacionam-se ao direito das crianças ao respeito, à dignidade, à brincadeira e à interação com as outras crianças; não são conceitos estanques, pois complementam e dialogam com os demais. Ser criança na escola vincula-se, portanto, aos conceitos de ludicidade, por ser um elemento instrínseco à forma como as crianças aprendem e se relacionam umas com as outras e de cidadania, como um direito assegurado às crianças que deve ser exercido na escola.

²⁸Os princípios da DCNEI constituem-se em: “Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010a, p. 16).

O quadro 2.4 apresenta os conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição analisados acima.

Quadro 2.4: Conceitos

Conceitos	PCN (EFII)	RCs (EFII)	RCNEI (EI)	DCNEI (EI)
Cidadania	✓	✓	✓	✓
Ludicidade	✓	✓	✓	✓
Fruição	✓	✓	✓	✓
Publicização	✓	✓	✓	

Fonte: a autora

Através do Quadro 2.4, pode-se visualizar a presença dos conceitos mapeados nos quatro documentos examinados, com exceção das DCNEI que não mencionam a publicização na sua proposta pedagógica.

Esses quatro conceitos serviram de inspiração para o projeto *The crazy car story*; foram compreendidos, a partir dos quatro documentos oficiais analisados, como a) participação política e social, exercício de direitos e deveres através da prática de atitudes solidárias, de respeito e cooperação (cidadania), b) engajamento afetivo com a aprendizagem, uma atividade também emocional (ludicidade), c) prazer, emoção, entretenimento e o desenvolvimento da curiosidade intelectual (fruição) e d) tornar público um produto de linguagem para uma interlocução definida (publicização). O projeto almejou materializar esses conceitos em tarefas lúdicas, prazerosas e significativas, na tentativa de criar oportunidades para que os alunos pudessem exercer sua cidadania e, ao criarem um produto ao final do projeto, pudessem, com orgulho, publicizá-lo.

2.2 Pressupostos da pesquisa e o alinhamento às diretrizes oficiais

Nesta seção, apresento os pressupostos teóricos de língua e linguagem desta pesquisa amparados em Bakhtin (1992[2011]) e Clark (2000), bem como de aprendizagem na infância apoiados em Vigotski (1984[2007]) e Cameron (2001[2012]) que embasaram a elaboração do projeto *The crazy car story*.

2.2.1 A linguagem em Bakhtin

A objeção de Bakhtin (1992[2011]) à compreensão da língua como sendo independente da comunicação e reduzida à expressão do mundo individual de um falante que não se relaciona, necessariamente, com outros agentes (tidos como ouvintes passivos), levou o autor à elaboração de uma teoria enunciativa-discursiva da linguagem. Nela, o enunciado (e não as palavras e orações) constitui a unidade da comunicação discursiva: “toda informação (...) dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa, tem um objetivo, ou seja, é um elo real da cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 1992[2011], p. 288).

Bakhtin (1992[2011]) entende que a palavra (bem como as orações, se entendidas como unidades da língua - enquanto sistema)²⁹ somente significa quando se atualiza nas situações sociais de enunciação; o uso da língua acontece em forma de enunciados, “(orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 1992[2011], p. 261). Os enunciados, por sua vez, transparecem as condições de produção de cada campo da comunicação pelo seu conteúdo temático, estilo de linguagem e construção composicional. A regra, portanto, é a hibridização, a singularidade, característica do enunciado. Se, portanto, o interlocutor, a atividade e/ou o cenário mudam, os enunciados também mudam. O autor aponta, contudo, que, apesar de cada enunciado ser individual, “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1992[2011], p. 262). Bakhtin (1992[2011]) ressalta ainda que a pluralidade e a riqueza dos gêneros do discurso³⁰ são infinitas em virtude das possibilidades da atividade humana que estão em constante desenvolvimento.

O enunciado, unidade real de comunicação discursiva, é de natureza respon-

²⁹As garatujas (palavras e orações), até atualizarem-se no discurso, constituem-se em “significados lexicográficos neutros”: “asseguram para ela [língua] a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual” (BAKHTIN, 1992[2011], p. 294). A expressividade de algumas palavras decorre da “expressão típica do gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia” (BAKHTIN, 1992[2011], p. 295).

³⁰O autor classifica os gêneros em primários (simples, como o diálogo cotidiano) e secundários (complexos), ao mesmo tempo que ressalta sua relação mútua; os gêneros secundários, predominantemente escritos (como o romance, o drama, as pesquisas) não apresentam “alternância real de sujeitos do discurso” e “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 1992[2011], p. 263).

siva, ao contrário da oração, que é neutra e não possui autor, “é de ninguém”. Quando participamos do discurso (escrito e lido), executamos, concordamos, discordamos, reagimos a ele; isso é esperado e antecipado pelo falante. O falante, diferentemente de um “Adão bíblico”, é, também, um respondente aos seus enunciados anteriores bem como aos de seus antecessores: “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992[2011], p. 272).

Os limites de cada enunciado, conforme o autor, caracterizam-se pela “alternância dos sujeitos do discurso”, na qual a palavra é transmitida ao outro. A réplica do interlocutor contém uma “conclusibilidade específica”, que sinaliza a ele o término/fechamento do enunciado, como um “tenho dito”. Isto ocorre também no discurso escrito, cuja resposta pode ser a influência sobre o leitor ou sua resposta crítica. No enunciado, portanto, está presente a intenção discursiva do falante que se concretiza na escolha do gênero, que se dá, “*em termos práticos*, (...) de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência” (BAKHTIN, 1992[2011], p. 282), pois os gêneros são dados a nós quase como a língua materna.

Bakhtin (1992[2011]), ao salientar a importância de conhecermos e dominarmos variados gêneros para que possamos utilizá-los mais livremente, evidencia a oportunidade de autoconhecimento e criação de subjetividade propiciada por essa prática: “descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), (...) realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto do discurso” (BAKHTIN, 1992[2011], p. 285). Embora a escola e a aprendizagem não tenham sido objeto de estudo do autor, um filósofo da linguagem, a asserção acima pode ser relacionada à função da escola contemporânea de dar acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade para que os alunos-cidadãos possam, cada vez mais, “ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas” (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 54), constituindo-se assim, em sujeitos do discurso aptos a circular por esferas de comunicação cada vez mais amplas, caso desejem.

O processo de experiência discursiva individual, como diz Bakhtin (1992[2011])

passa necessariamente pela interação contínua com os enunciados individuais dos outros. O processo de assimilação, apropriação e autoria envolve a concepção da palavra como a) neutra (não pertencente a ninguém), b) alheia (com ecos dos outros) e c) minha (que é utilizada intencionalmente em um determinado contexto). Assim, a nossa ideia nasce e se forma na interação e nos embates com os pensamentos dos outros e se reflete na linguagem (BAKHTIN, 1992[2011], 1929[2010]).

2.2.2 A linguagem em Clark

Para Clark (2000), a linguagem é concebida como uma ação conjunta, fundamentalmente usada com propósitos sociais, “para se fazer coisas”. O autor exemplifica que o planejamento de refeições, discussões, fofocas, pregações, julgamentos, constituem instâncias de uso da linguagem. É no contexto de uso da linguagem, especialmente na interação face a face, que as relações dialógicas são construídas.

A conversa face a face, como argumenta o autor (ibid), constitui-se no “berço do uso da linguagem”, uma vez que é “o cenário básico para a aquisição de linguagem por parte das crianças” (CLARK, 2000) (p. 61). A ação conjunta do uso da linguagem é mais do que a soma das ações individuais e difere da soma de um falante e de um ouvinte, ela emerge quando as ações dos sujeitos são desempenhadas em coordenação e integra processos individuais e sociais.

Clark (2000) argumenta que as ações conjuntas são construídas sobre as ações individuais, e, para tanto, lança mão do conceito de cenário, que incorpora as noções de cena (onde se dá o uso da linguagem) e de meio (relacionado às formas faladas ou escritas do uso da linguagem) para explicar como funcionam as ações. O autor analisa as pessoas que desempenham papéis nos diferentes cenários e a forma como as ações conjuntas surgem de suas ações individuais.

Os cenários de língua falada podem ser a) pessoais (nos quais há livre troca de turnos entre os participantes, podem ou não ser face a face, como na conversa), b) não-pessoais (como nos monólogos, palestras e sermões), c) institucionais (similares à conversa cotidiana, mas limitados por regras institucionais, como uma entrevista coletiva ou um interrogatório em um tribunal), d) prescritivos (podendo ser entendidos como um

subconjunto dos cenários institucionais, como os votos recitados em um casamento, pelo fato das palavras serem estabelecidas de antemão), e) ficcionais (como no caso de atores, cantores e anunciantes de TV que expressam intenções que podem condizer ou não com as suas), f) mediados (onde há intermediários, mediadores entre o sujeito que expressa suas intenções e o destinatário dessas, como quando uma carta é ditada ou um apresentador de TV enuncia as notícias), e finalmente os cenários g) privados (onde as pessoas falam sem se endereçarem a ninguém, como quando praguejamos ou exclamamos em silêncio).

Há ainda os cenários escritos que compartilham muitas das suas características com os usos falados, como os cenários pessoais, nos quais as pessoas escrevem umas para as outras, via carta ou *e-mail*, por exemplo, bem como várias camadas de atividades (que possuem diversos domínios de ação que são definidos por um conjunto de participantes, pelas ações realizadas e por um contexto).³¹ O cenário onde os dados para esta pesquisa foram gerados enquadra-se no tipo institucional, mais exatamente, uma sala de aula de EI de uma instituição de ensino privado.

Clark (2000) confere relevância aos cenários da linguagem pelo fato de serem lugares ou arenas onde as pessoas realizam coisas com a linguagem. Os papéis de falante e de interlocutor destinatário, no centro dessas arenas, não apenas levam em consideração um ao outro, mas coordenam suas ações um com o outro. Qualquer atividade na qual os indivíduos se engajam ocorre sobre a base comum que possuem (conhecimentos, crenças e suposições compartilhados). Quanto mais interações ocorrerem entre membros de mesmas comunidades culturais, mais conhecimentos compartilhados eles terão.

Fundamentais para as ações em conjunto são os sinais (ações intencionais deliberadas que podem consistir em elocuições, expressões faciais, direcionamento de olhar, gestos e outras ações) do falante e a sua identificação por parte do interlocutor. É imprescindível que, além da língua em comum, haja conhecimentos e sinais compartilhados pelos falantes para que a comunicação - um ato social - bem sucedida ocorra. O autor (idib) entende que o estudo do uso da linguagem não pode negligenciar os processos envolvidos

³¹É relevante para este trabalho a noção de cenário falado em detrimento ao escrito, uma vez que o contexto de pesquisa diz respeito a crianças ainda não alfabetizadas. O cenário falado, considerado por Clark (2000) “o cenário básico para o uso da linguagem”, é também o cenário no qual os alunos analisados interagiram uns com os outros e com as professoras, construindo significados.

na sua produção, suas ações conjuntas que criam o significado e seu entendimento e que ocorrem intencionalmente na interação.

2.2.3 Vigotski e a aprendizagem na infância, a Zona de Desenvolvimento Proximal e o brinquedo

Vigotski (1896-1934) preocupou-se com as condições da psicologia e sociedade russas e dedicou-se ao desenvolvimento de "uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano"(VIGOTSKI, 1984[2007] apud SCRIBNER, 2007, p.18) no período pós-revolucionário russo. Empenhou-se na construção de uma psicologia relevante também para a educação, voltado à uma sociedade que almejava erradicar o analfabetismo e criar programas educacionais que maximizassem as potencialidades infantis e na qual esperavam-se soluções da ciência para os problemas enfrentados pela população (ibid).

Nos Estados Unidos e na Rússia, no início da Primeira Guerra Mundial, correntes psicológicas buscavam localizar as unidades da atividade humana (alterando sensações por estímulo-resposta) para em seguida apontar as regras pelas quais essas unidades se associavam para gerar fenômenos mais complexos; as ciências do homem estavam se constituindo. Privilegiavam-se os processos psicológicos mais simples (partilhados por seres humanos e animais), deixando em segundo plano, assim, os processos psicológicos superiores.³² Questionava-se também a pertinência da pesquisa de processos psicológicos em seus elementos básicos (VIGOTSKI, 1984[2007] apud SCRIBNER, 2007).

Vigotski foi um crítico da “multiplicação e complicação dos princípios derivados da psicologia animal, em particular aqueles (...) que representam uma combinação mecânica das leis do tipo estímulo-resposta” (VIGOTSKI, 1984[2007] apud SCRIBNER, 2007, p. 24) como forma de compreensão das funções psicológicas humanas. A teoria marxista da sociedade³³ (ou materialismo histórico ou dialético) foi de grande valia à Vigotski: a partir dela, investigou os fenômenos como “processos em movimento e em

³²Os processos psicológicos superiores, termo da época, é utilizado por Gerald, Benites e Fichtner (2006) como “altas funções psíquicas” e abrangem o pensamento abstrato, linguagem, ação intencional e memorização ativa.

³³Segundo Marx, as alterações na história da sociedade e na vida material geram mudanças na “natureza humana” (que envolve, portanto, consciência e comportamento) (VIGOTSKI, 1984[2007] apud SCRIBNER, 2007, p. 24).

mudança”, que possuem história. Na busca pelo entendimento do desenvolvimento humano, fazia-se necessário, através da perspectiva histórico-cultural, observar as mudanças qualitativas do comportamento que acontecem no decurso do desenvolvimento humano. Smolka (2009) nota que o autor incorporou a terminologia de seu momento histórico ao mesmo tempo que se opôs aos conceitos das teorias psicológicas vigentes até então, estabelecendo um diálogo com vários campos do conhecimento. Como pesquisador, Vigotski foi um observador perspicaz da criança “brincando, aprendendo e respondendo ao ensino” (VIGOTSKI, 1984[2007] apud SOUBERMAN, 2007, p.161).

O conceito de mediação de Engels³⁴ que ocorre na interação homem-ambiente foi expandido por Vigotski ao uso de signos. A linguagem, criada pelas sociedades ao longo da história, altera as formas das sociedades e a internalização dos signos produzidos culturalmente suscita transformações individuais; história individual e história social estão profundamente imbricadas. Os signos e os instrumentos (sempre culturais e históricos) mediam a origem das funções superiores que se dão em processos sociais.

Vigotski (1984[2007]) aponta que as atividades das crianças, desde os seus primeiros dias, assumem um “significado próprio num sistema de comportamento social, e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança” (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 20). É a complexa operação com signos (com a qual o indivíduo deve estar engajado) a mediadora entre a situação-problema e a resposta a ele. O signo, por sua vez, age também sobre o indivíduo, que se constitui e se ressignifica através da linguagem. As funções psicológicas superiores “surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro” (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 41). Dessa forma, é o processo dialético e da imersão na cultura, social e historicamente produzida, através da interação com o outro que gera, segundo o autor, as funções psicológicas superiores, às quais não são negadas sua “pré-história, (...) suas raízes biológicas e (...) seu arranjo orgânico” (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 41).

A relação entre aprendizado e desenvolvimento e os aspectos característicos

³⁴No conceito de mediação de Engels (1820-1895), o trabalho humano através do uso de instrumentos é entendido como processo transformador da natureza e do próprio homem.

dessa relação no momento em que a criança alcança a idade escolar foram revistas de forma revolucionária por Vigotski (1984[2007]). Sua primeira asserção diz respeito ao aprendizado, o qual o autor argumenta ser anterior à escolarização. Vigotski (ibid) discute o conceito de conhecimento prévio, exemplificando que a criança tem experiências com quantidades muito antes de estudar aritmética na escola. O aprendizado escolar, contudo, altera profundamente o desenvolvimento da criança, para o qual o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é crucial.

Mais do que estabelecer faixas etárias específicas, ou os níveis universais de desenvolvimento da criança, Vigotski estava interessado em desvendar “as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” da criança (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 95). Para explicar o aprendizado socialmente elaborado, estabeleceu dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, o nível de desenvolvimento real, caracterizado pelo “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (grifo do autor) (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 95-96), demonstrado através da resolução independente de tarefas.

O autor percebeu que a realização de tarefas por parte da criança³⁵ com a ajuda de outros não era considerada pelos pesquisadores como indício de seu desenvolvimento mental. Vigotski não apenas contemplou tal noção como a incluiu na sua definição de ZDP. A ZDP consiste na “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 capazes” (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 97).

O nível de desenvolvimento real, aponta o autor, evidencia o desenvolvimento mental retrospectivamente, à medida que a ZDP assinala o desenvolvimento mental prospectivamente: a ZDP de hoje consistirá no nível de desenvolvimento real amanhã³⁶ o que

³⁵Para Vigotski, a primeira infância compreende a criança de até três anos e a idade pré-escolar à faixa etária dos três aos seis ou sete anos de idade (SMOLKA, 2009).

³⁶O conceito de desenvolvimento de Vigotski é traduzido poeticamente por Geraldi, Benites e Fichtner (2006) como “um diálogo ininterrupto do sujeito com o seu futuro, um futuro que sempre está por ser alcançado” (ibid, p. 19).

faz com o que o desenvolvimento e o aprendizado sejam entendidos como processos cíclicos, e não lineares. Esse método foca no pensamento enquanto processo: nele, a criança cria, experimenta e compreende a realidade, em uma relação viva. O conceito não é somente enunciado para no instante seguinte ser empregado no mundo, e sim elaborado em função da relação da criança com o mundo (VIGOTSKI, 1934[1997] apud FRIEDRICH, 2012).

Ao conceber como pressuposto da aprendizagem humana “uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 100), Vigotski evidenciou a natureza da interação, a atividade socialmente mediada, como fundamental para a aprendizagem³⁷, um conceito até então inexplorado pelos demais pesquisadores. Segundo o autor, é o aprendizado que estimula muitos processos de desenvolvimento, os quais são exercidos unicamente através da interação e cooperação da criança com outras pessoas. O conceito de ZDP tornou possível um novo entendimento no qual o “bom aprendizado” está estritamente vinculado ao aprendizado que se adianta ao desenvolvimento; postulou, da mesma forma, a ineficácia, do ponto de vista do desenvolvimento global da criança, do aprendizado orientado aos níveis de desenvolvimento já atingidos e maturados, ou seja, daquele que se volta ao passado ao invés de dirigir-se ao futuro, a novos estágios.

Com relação ao desenvolvimento, considerado por Vigotski como um processo que evolui mais lentamente em relação ao aprendizado, o autor aponta que as necessidades das crianças (compreendidas como tudo o que é motivo para a ação) precisam ser levadas em conta se quisermos conhecer seu progresso pelos estágios de desenvolvimento. Para tanto, faz-se necessário explorar o brinquedo como forma de atividade e de prazer das crianças.

O brinquedo é concebido como uma invenção que dá conta de tendências irrealizáveis, “um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 109), do qual os elementos das situações ima-

³⁷Vigotski (apud GERALDI; BENITES; FITCHTNER, 2006) observa que o termo russo “obuchenie” refere-se ao processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre quem aprende e quem ensina, bem como a relação entre essas pessoas. No contexto escolar, o termo referia-se ao ensino e aprendizagem de capacidades cognitivas e metacognitivas.

ginárias são constitutivos da “atmosfera emocional do próprio brinquedo”. A noção de brinquedo conta ainda com o conceito de regra e de autocontrole, inerente a qualquer situação imaginária de qualquer forma de brincar, mesmo que não seja um jogo com regras formais preestabelecidas, como no caso em que crianças brincam de assumir diferentes identidades, como a de irmão ou professora.

A ação de brincar é responsável pelo direcionamento do comportamento da criança, extrapolando a apreensão imediata dos objetos ou da situação que a influencia imediatamente e envolve o significado da situação. Para Vigotski, “o atributo essencial do brinquedo é que uma regra torna-se um desejo, (...) é o reino da espontaneidade e liberdade” (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 118). Atender às regras internas (autodeterminação e autocontenção) consiste em uma fonte de prazer. A criança passa, da concepção de que o campo do significado é o campo da percepção visual, para a ação conduzida pelas ideias quando, por exemplo, um pedaço de madeira torna-se um boneco; inverte-se, assim, o vínculo com a situação imediata e concreta.

Mais do que cores e formas, as crianças, desde muito cedo, percebem e constroem significados com relação aos objetos e ao contexto com a qual interagem; no brinquedo, o significado assume o papel principal em detrimento ao objeto. A etapa seguinte consiste em utilizar significados como se fossem objetos e, por fim, em realizar essas ações de forma consciente. Através da linguagem o brinquedo e o faz de conta se tornam possíveis; a criação exige, como comenta Smolka (2009), um trabalho de construção histórico e de envolvimento na cultura, por parte da criança. A brincadeira constitui-se, assim, em “um lugar por excelência de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais” (SMOLKA, 2009, p. 16).

Vigotski conclui que o brinquedo produz uma ZDP, pois permite à criança expandir seu comportamento usual, “como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 122). Assim, o brinquedo proporciona à criança o seu desenvolvimento desde o âmbito da motivação até o da necessidade, consciência, intencio-

nalidade e planejamento.

A teoria vigotskiana, por fim, faz mais do que mencionar a escola: confere a ela uma importância crucial que vai além da facilitação: a escola é interventora bem como local com condição privilegiada para que o sujeito, em colaboração com outro, possa se desenvolver.

2.2.4 Cameron e a aprendizagem de línguas estrangeiras na infância

Cameron (2001[2012]), com relação à criança³⁸ como aprendiz de línguas, parte de cinco princípios que norteiam a forma como as crianças são concebidas: a) constroem sentido através do uso da língua na interação, com intencionalidade e um propósito real, b) precisam de espaço para desenvolverem a linguagem, c) podem não perceber algumas pistas ou sinais ao usarem a linguagem, d) podem ter seu desenvolvimento visto como internalizado a partir da interação social e e) dependem de suas experiências para que aprendam línguas.

A autora propõe um enfoque de ensino centrado na aprendizagem de forma a desenvolver o potencial inerente às crianças. Segundo ela, o sucesso do ensino-aprendizagem depende muito do tipo e da qualidade das interações proporcionadas ao longo do processo. A autora apresenta a oralidade como elemento central no processo de aprendizagem de línguas (pressupondo que a maioria das atividades se dará oralmente) e propõe um modelo de linguagem baseado na visão de linguagem como discurso ou como “linguagem em uso”. Para desenvolver habilidades discursivas, as crianças precisam participar do discurso e construir conhecimento e habilidades para essa participação. Cameron (2001[2012]) pressupõe, da mesma forma que Vigotski e os documentos analisados, que as crianças participam do discurso, procuram significados e coerência no que escutam e nas suas próprias contribuições.

O princípio central para um ensino-aprendizagem bem-sucedido está, segundo a autora (ibid), no auxílio que deve ser dado às crianças para que elas possam construir significado em cada atividade e no uso da linguagem na sala de aula. As tarefas e pré-

³⁸A criança a qual Cameron (2001[2012]) se refere está na faixa etária dos cinco aos doze anos. Na pesquisa a ser relatada, os alunos da turma com a qual o projeto foi desenvolvido tinham entre quatro e cinco anos.

tarefas devem ser cada vez mais desafiadoras e estar afinadas primeiramente às necessidades particulares dos alunos ao invés de satisfazerem as exigências da unidade do LD ou os interesses do professor. Cameron (2001[2012]) aproxima-se do conceito vigotskiano de ZDP, apontando que a exigência da tarefa e o apoio necessários a sua execução sejam levados em conta para que haja um equilíbrio entre esses dois aspectos, o que viabiliza a execução da tarefa e cria oportunidades para a aprendizagem.

A autora aponta ainda que o ensino baseado em narrativas e temas abrem possibilidades muito interessantes para o ensino-aprendizagem de línguas, pois “há um potencial real para aprendizagem bem-sucedida (...) e para a participação em vários eventos discursivos em língua estrangeira”. (CAMERON, 2001[2012], p. 197).³⁹ Essa pedagogia traz o mundo à sala de aula e o articula aos interesses das crianças, e não apenas ao que os autores de LD desejam.

O ensino por temas, segundo a autora (ibid), exige do professor a) escolha cuidadosa do tema a fim de envolver todos os alunos, b) planejamento detalhado, c) vinculação de conteúdos com atividades e tipos de discursos, d) organização dos materiais, e) tomada conjunta de decisões, f) gerenciamento das atividades e uso dos recursos, g) atenção para a quantidade e o tipo de linguagem utilizada, h) avaliação contínua pelo professor e pelos alunos e i) uso de produtos finais para motivar e envolver as crianças. Cameron (2001[2012]) indica que um produto final público é o resultado natural desse tipo de abordagem e que a interlocução (pais, outras turmas ou professores) motiva os alunos à prática da reescrita ou ao ensaio, por exemplo. Dentre as sugestões para produtos finais estão a produção de livros e peças teatrais. No projeto a ser relatado, a turma de EI produziu uma história coletiva, confeccionou um livro de história e o publicizou através da contação para outra turma da escola.

Baseada na análise dos conceitos de linguagem e aprendizagem dos documentos oficiais, concluo que os pressupostos teóricos de língua e linguagem, bem como de aprendizagem na infância apresentados nesta seção estão alinhados às diretrizes oficiais

³⁹“There is real potential for effective language learning to take place, and for participation in a range of discourse events in the foreign language” (tradução minha, bem como as demais presentes nesta dissertação, salvo explicitado).

da EI bem como da área das linguagens. Assim como na teoria sócio-cultural de Vigotski (1984[2007]), na perspectiva dos gêneros do discurso fundamentados no enunciado de Bakhtin (1992[2011]), no conceito de linguagem de Clark (2000) e de aprendizagem de Cameron (2001[2012]), língua e aprendizagem são concebidas como atividades dialógicas, social, histórica e culturalmente situadas.

No próximo capítulo, abordarei a pedagogia de projetos, amparada principalmente em Freire (2005), Hernández (2004, 1998), Barbosa (2004), uma vez que o projeto didático *The crazy car story* inspirou-se nas diretrizes propostas pelos RCs e almejou integrar características da pedagogia de projetos ao uso do material didático utilizado pela escola.

3 PROJETOS EM EDUCAÇÃO

"Para poder aprender é preciso ensinar. E, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. O processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma esse sistema e mostra o seu caráter fundamentalmente colaborativo"(GERALDI; BENITES; FITCHTNER, 2006, p. 23).

O projeto didático *The crazy car story* inspirou-se na filosofia do trabalho com projetos e nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RCs) e almejou integrar características da pedagogia de projetos ao uso do material didático utilizado pela escola pesquisada e aos conteúdos e objetivos estipulados pela professora da turma. Neste capítulo, portanto, abordarei a pedagogia de projetos, amparada principalmente em Freire (2005), Hernández (2004, 1998) e Barbosa (2004).

3.1 A Pedagogia de Projetos de Hernández

A partir dos anos oitenta, o currículo por temas de estudo ou problemas associados aos interesses dos alunos (interessantes por auxiliá-los a dar sentido a eles próprios e ao mundo em que vivem) começou a ser pensado como uma forma alternativa ao currículo estruturado por matérias escolares e fundamentado em disciplinas acadêmicas (HERNÁNDEZ, 2004)⁴⁰.

⁴⁰Hernández (2004) relembra o trajeto já percorrido pela área - o que nos permite avançar - e que leva em conta "as tradições educativas que haviam tido êxito anteriormente e os debates, então incipientes, que sugeriam a necessidade de repensar o currículo e a função da escola para que todos os alunos encontrassem nela um "lugar" para aprender" (Cuban, 1984; Galton, Simon e Croll, 1908; Popkewitz, 1987; Stenhouse,

Hernández (1998) estabelece que a construção da identidade de cada aluno como cidadão e sujeito histórico extrapola o ensino de “conteúdos” comumente associados à função única da escola; diz respeito às relações construídas pelos sujeitos com as diversas experiências culturais e à possibilidade de serem capazes de escrever sua própria história.⁴¹

Nos projetos de trabalho, segundo o autor (ibid), objetiva-se o protagonismo da aprendizagem por parte dos alunos e o estabelecimento de relações entre o que é aprendido na escola e a vida desses alunos. O termo “projeto” está ligado à ideia de um processo em constante diálogo com o contexto que busca materializar uma ideia “no horizonte”, associando-se à colaboração entre campos disciplinares. Já o termo “de trabalho”⁴² busca opor-se ao “deixar fazer”, à ideia de que a aprendizagem é algo fácil, que deve ocorrer apenas através do descobrimento espontâneo; propõe o “aprender a conhecer, (...) a fazer e a (...) compreender com e do outro” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22).

O ensino-aprendizagem através da compreensão passa pela publicização da investigação, do compartilhamento com os membros da escola, e associa-se à corrente crítica indagação-compreensão-transformação.⁴³ A educação para a compreensão é composta, segundo Hernández (1998) por dois eixos: 1) como supomos que os alunos aprendem e 2) a vinculação desse processo de aprendizagem e da vivência na escola as suas vidas. A partir dessa concepção, a educação não visa ao “preparo para o futuro”; volta-se, sobretudo, ao presente dos alunos, levando em conta “a experiência e as necessidades que têm, em cada período” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 26).

As disciplinas escolares constituem-se, nesse contexto, em pontos de referência; os conceitos ou ideias-chave por problemáticas possibilitam a exploração e a criação

1984; Tann, 1987, incluindo Dewey a Kilpatrick nos anos vinte) e em resposta ao enfoque behaviorista e tecnológico de educação.

⁴¹O “escrever da própria história” está ligado ao conceito de autoria dos RCs, no qual o aluno torna-se responsável pelo seu dizer, pela sua palavra.

⁴²Conforme Hernández (1998), “a noção de “trabalho” provém de Dewey e Freinet e de sua ideia de conectar a Escola com o mundo fora dela” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89).

⁴³O “ensino para a compreensão”, como aponta Hernández (1998), incorporava inicialmente a noção de globalização. O autor expressa “uma certa prudência” pelo termo em razão “da contaminação que sofreu, vinculando-se a uma opção mercantilista da economia e da mundialização das comunicações e da informação” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 30). O autor considera a globalização ou transdisciplinaridade como uma outra forma de retratar o conhecimento escolar, apoiada na interpretação da realidade, guiada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e o conhecimento disciplinar e transdisciplinar.

de relações entre as matérias escolares, a interpretação da realidade e “os significados mutáveis com que os indivíduos das diferentes culturas e tempos históricos dotam a realidade de sentido” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28).

O ensino da interpretação (e conseqüentemente de um posicionamento crítico) é a parte essencial de um currículo orientado à compreensão no qual “se tenta enfrentar o duplo desafio de ensinar os alunos a compreender as interpretações sobre os fenômenos da realidade, a tratar de compreender os “lugares” desde os quais se constroem e assim “compreender a si mesmos” (ibid). A escola, portanto, é entendida como o lugar no qual as visões “únicas” da realidade são questionadas (para além do reducionismo psicológico e disciplinar) e onde se cria cultura e não apenas se aprendem conteúdos. Como assinala Hernández (1998, p. 55), “interpretar é (...) decifrar (...) decompor um objeto (a representação) em seu processo produtivo, descobrir sua coerência e outorgar aos elementos e às fases obtidas significados intencionais, sem perder nunca de vista a totalidade que se interpreta”.

À escola é apresentado o desafio de responder a questões que envolvem: 1) a seleção e o estabelecimento de critérios de avaliação, 2) a decisão sobre o que deve ser aprendido, como e para quê, 3) o internacionalismo que envolve valores de solidariedade, respeito e tolerância, 4) desenvolvimento de capacidades cognitivas de ordem superior: sociais e pessoais, 5) a interpretação de opções ideológicas e de organização de mundo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45).

Barbosa (2004), alinhada a Hernández (1998), indica que os principais desafios para a reflexão sobre a operacionalização do currículo consistem na busca pela integração dos interesses imediatos das crianças às necessidades que nós, adultos, julgamos que as crianças tenham e aos conhecimentos produzidos pela cultura (e indispensáveis à inserção das crianças no mundo). Aponta também que esses desafios relacionam-se à forma dos projetos relacionarem-se com o conhecimento, também próprio das crianças, uma vez que envolve curiosidade, experimentação e reflexão.

A pedagogia de projetos⁴⁴, uma “aventura social e intelectual”, como afirma

⁴⁴Hernández (1998) dialoga com as propostas de superação do ensino por disciplinas de Kilpatrick (1919), Bruner (1969), Stenhouse (1970), Decroly (1987), Wood (1996), entre vários outros, e aponta a

o autor (ibid), apresenta-se como uma alternativa⁴⁵ a esses desafios, que, através da vinculação da aprendizagem a problemas reais a partir da pluralidade e diversidade, visam a formação de indivíduos com um olhar mais global da realidade, preparados para aprender durante toda a vida (HERNÁNDEZ, 1998, p. 49) sobre si mesmos e sobre o mundo em que vivem.

Hernández (1998) apresenta algumas características constituintes dos projetos de trabalho: 1) abertura para os problemas e conhecimentos da vida fora da sala de aula que vão além do currículo básico; 2) o pensamento crítico em relação à informação; 3) o professor como aprendiz e facilitador (problematizador); 4) a atitude de escuta; 5) os registros sobre o diálogo pedagógico como forma de autoria e expansão do conhecimento; 6) o currículo organizado de forma integral, como um processo em construção; 7) a autodireção do aluno através de atividades do tipo plano de trabalho individual e 8) a avaliação (inicial, formativa e final) como parte da experiência de aprendizagem.

O percurso de abertura para os problemas fora da escola acontece através de um tema-problema que pode ter origem em uma situação em sala de aula ou pode ser proposta pelo professor. O autor (ibid) destaca que a temática deve possuir “uma questão valiosa, substantiva para ser explorada”. Hernández (1998, p. 82) acrescenta: “trata de buscar, de saída, a vinculação com as matérias do currículo ou pretender encontrar relações forçadas com aquilo que o docente pensa que os alunos devem aprender”. Após decidida a temática, o professor, então, faz um prognóstico dos conteúdos e atividades que poderão ser realizadas (levando em conta o que os alunos já sabem e trazem à sala de aula) durante a construção do projeto, nunca perdendo de vista que se trata de um processo e que a ordem e disposição dos conteúdos não é fixa.

O pensamento crítico em relação à informação, por sua vez, relaciona-se à discussão de diferentes pontos de vista e ao entendimento que “a realidade não “é” senão

solução de problemas como o fio condutor entre as diferentes concepções sobre projetos, também chamados de métodos de projetos e trabalho por temas.

⁴⁵Hernández (1998) enfatiza, sobriamente, que os projetos “NÃO SÃO “a” mudança na educação, nem “a” solução para os problemas da instituição escolar, nem, muito menos, dos que a sociedade leva à Escola” (grifo do autor) (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61); não podem ser reduzidos “a uma fórmula, a um método ou a uma didática específica” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 80), mas tratam “de uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão” (ibid, p. 86). Atualizam-se, portanto, em cada sala de aula e partem de um olhar sensível e atento sobre a vida que pulsa e acontece na escola.

para o sistema ou para a pessoa que a define” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90), o que salienta, portanto, a relevância de se problematizar os “lugares” dos quais se fala (noção discutida nas diretrizes oficiais).

Já a atitude de escuta do professor que se vê como aprendiz e como facilitador possibilita a construção de experiências substantivas, conceituadas pelo autor (ibid) como experiências que auxiliam os alunos a darem sentido as suas vidas, aprendendo uns com os outros. Esse princípio oportuniza que os alunos desenvolvam uma atitude favorável ao conhecimento no momento em que estabelecem relações com os seus interesses. Tal ponto de vista pressupõe que “todos os alunos podem aprender, se encontrarem um lugar para isso” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 85). Ao professor, cabe a problematização da relação dos alunos com o conhecimento, o que lhe faz ser também um aprendiz.

Dentre as características acima, os conceitos de 1) estabelecimento de relações dos conteúdos disciplinares com a vida dos alunos de forma significativa através de um plano de trabalho versátil, 2) o pensamento crítico quanto à informação (no caso, o material didático do LD utilizado e as histórias e canções), 3) a visão do professor como aprendiz e problematizador, bem como 4) ouvinte constituem os pontos de convergência da proposta de Hernández (1998) com a construção do projeto *The crazy car story*. O estabelecimento de relações dos conteúdos com a vida dos alunos deu-se por meio da utilização do material didático durante todo o projeto, período em que os alunos relataram episódios de suas vidas durante as atividades desenvolvidas com esses materiais. Já o pensamento crítico com relação ao material didático, histórias e canções foi desenvolvido através das hipóteses criadas pelos alunos para os possíveis enredos e relações entre os personagens do LD. A visão do professor como aprendiz, problematizador e ouvinte relaciona-se à atitude que procurei desenvolver, ouvindo as opiniões e comentários dos alunos durante as atividades (não havia “respostas prontas” para as perguntas que eu fazia aos alunos) e problematizando algumas sequências de itens da história criada, o que, invariavelmente, me colocou em uma posição de aprendiz, que, a todo momento, descobre mais sobre sua sala de aula e si mesmo.

Passo, agora, à Pedagogia Crítica de Freire (2005) e aos seus conceitos de

educação bancária e os temas significativos, bem como ao diálogo como constituinte dessa pedagogia.

3.2 A Pedagogia Crítica de Paulo Freire

Freire (2005), já na introdução de *Pedagogia do oprimido*, invoca sua interlocução: “um trabalho para homens radicais” (FREIRE, 2005, p. 25).⁴⁶ No diálogo com sua outra obra, “*Educação como Prática da Liberdade*”, reitera que a vocação dos homens é a da humanização, “pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si” (FREIRE, 2005, p. 32). A desumanização, embora fato (distorção) histórico concreto, não é “destino dado”, e constitui a razão pela qual devemos lutar.

O autor (*ibid*), em seu conceito de educação bancária, critica a característica das relações “narradoras” educador-educando nas quais a realidade é apresentada como “algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não (...) algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, 2005, p. 65). Nestas relações, a dimensão concreta e transformadora da palavra é esvaziada, restando-lhe apenas sua sonoridade oca.⁴⁷ Nestas relações, a memorização mecânica dos conteúdos converte os educandos (depositários) a “vasilhas”, recipientes que são “preenchidos” pelo educador (depositante). Este, quanto mais encher aqueles com depósitos (entregando, transmitindo seu saber⁴⁸), melhor será. Já os educandos serão melhores quanto mais permitirem, docilmente, que este ciclo se perpetue. Como em uma transação bancária,

⁴⁶Freire (2005) deixa claro, também, que suas asserções devem-se a interações com pessoas, em situações reais - como não poderia deixar de ser: “as afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem, tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importantes que elas nos tenham sido. Estão sempre ancoradas (...) em situações concretas” (FREIRE, 2005, p. 25).

⁴⁷Freire (2005) é, da mesma forma que sua interlocução projetada, “radical” - e louvável - ao afirmar, sobre a palavra oca, “verbosidade alienante”: “Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la” (FREIRE, 2005, p. 66).

⁴⁸A crítica de Freire (2005) à noção de que o conhecimento é passível de ser “transmitido” de uma pessoa a outra relaciona-se à metáfora do conduto de Reddy (2000). Esse modelo de comunicação, característico da vertente positivista dos anos setenta, concebe a linguagem como um tubo que transfere ideias de uma mente a outra, caso esteja em perfeito funcionamento; seu “arcabouço principal” pressupõe que: 1) a linguagem opera como um conduto, “transferindo pensamentos corporeamente de uma pessoa para outra”, 2) as pessoas, na fala e na escrita, colocam seus pensamentos e sentimentos dentro das palavras, 3) as palavras fazem a transferência e a condução desses pensamentos (que estão contidos nelas) a outras pessoas e 4) as pessoas, ao ler e ouvir, retiram das palavras, novamente, os pensamentos e sentimentos (REDDY, 2000, p. 17).

cabe aos educandos “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”, sem criatividade e, portanto, sem saber, como Freire (2005) afirma ser a absolutização da ignorância, umas das manifestações instrumentais da ideologia da opressão. Propõe, então, que a contradição educador-educando seja vencida “de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”⁴⁹ (FREIRE, 2005, p. 67) e que o educador seja companheiro dos educandos, sabendo *com* eles, a serviço da libertação.

O quadro contrastivo 3.1 apresenta os principais conceitos da Educação Bancária e da Pedagogia Crítica.

Quadro 3.1: Educação bancária e pedagogia crítica

Educação Bancária	Pedagogia Crítica
opressora	dialógica e revolucionário-libertadora que se refaz na práxis
educador-educando (educador como depositante e sujeito, educando como depositário e objeto)	educador-educando com educando-educador
a favor da desumanização	a favor da humanização
homens como passivos espectadores do mundo	homens como “corpos conscientes” e históricos
visa a alienação	visa a libertação e a transformação do mundo
domesticação e acomodação dos educandos	problematizadora; prática da liberdade
pretende manter a imersão dos homens na realidade opressora	busca a emersão das consciências e sua inserção crítica da realidade
realidade como estática e mistificada	empenhada na desmitificação da realidade; realidade como mediatizadora dos sujeitos
transmissão de conhecimentos	criação dialógica
minimização da criatividade	estímulo à (re)invenção permanente e à criticidade
humanitarismo	humanismo
ênfata a permanência	reforça a mudança
reacionária	revolucionária

(continua na próxima página)

⁴⁹Superando a contradição e dualidade desta relação, Freire (2005) propõe “um termo novo: não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 2005, p. 78).

Educação Bancária	Pedagogia Crítica
fatalista	propõe aos homens sua situação como problema
dicotomia homem-mundo	homens com o mundo e com os outros
viabilidade (distorção)	vocação dos homens

Fonte: a autora

Freire (2005), ao entender os homens como históricos e dotados de consciência e intencionalidade, almeja a construção de uma educação libertadora, dialógica e problematizadora com estes a fim de que possam transformar a realidade para a sua humanização.

O estatuto do diálogo no conceito de educação como prática da liberdade e da pedagogia crítica é fundamental e encontra na práxis (ação e reflexão que transformam a realidade) seu elemento constitutivo: “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90). E esse fazer-se, enfatiza o autor, é uma exigência existencial e um direito de todos.

Para que o diálogo (um lugar de encontro, uma relação horizontal) aconteça, Freire (2005) argumenta que é fundamental que haja amor, humildade e fé nos homens; sua consequência é a confiança mútua entre os sujeitos, algo que não é possível na concepção bancária de educação.

A dialogicidade se inicia na busca do educador pelo conteúdo programático para a ação, ou seja, sobre o que irá dialogar com os educandos. Essa investigação parte da realidade mediatizadora (das visões e relações do educandos com o mundo): “será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que podemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (FREIRE, 2005, p. 100). Nesse processo, os educandos não se constituem em objetos, “peças anatômicas” a serem pesquisadas, tampouco a eleição do currículo é exclusiva do educador. O diálogo ocorre entre e com sujeitos com os quais o educador irá procurar “conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e *com* que estão” (FREIRE, 2005, p. 97).

O autor reforça que o currículo organiza e sistematiza o conhecimento e a consciência construída com o educando: “o conteúdo programático (...) não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2005, p. 97).

Essa investigação se dá através da procura pelo universo temático (conjunto dos temas, ideias, valores em interação de uma época)⁵⁰ ou o conjunto de seus temas geradores⁵¹ por meio da reflexão crítica sobre a relação homem-mundo. Dentro desse universo temático, levantam-se os temas significativos que são relevantes aos educandos por emergirem da sua realidade. As fases da investigação temática aproximam-se da etnografia ao buscarem a compreensão dos significados situados e ao incluírem características da pesquisa qualitativa como entrada de campo, registro e observação participante nas diversas atividades da comunidade, sempre sem atribuição de juízo de valor às interações.

Freire (2005) em sua metodologia corajosamente inovadora, apresenta a reflexão e preparação das codificações (representações em forma de pintura ou fotografia de uma situação em interação na qual os educandos se reconheçam) e a apresentação destas aos educandos para serem decodificadas (analisadas criticamente) nos “círculos de investigação” como etapas da conscientização do oprimido em relação a sua condição - que visa sempre a transformação desta. No momento seguinte à decodificação, cada especialista estuda sistematicamente seus dados, realiza a “redução” do seu tema (uma fragmentação, buscando seus núcleos fundamentais), expõe aos colegas que o estudam interdisciplinarmente e, por fim, produz o material didático. As discussões que permeiam todo o processo são constantes e ocorrem entre pesquisadores, educandos e seus representantes a fim de que todos possam atingir a “consciência máxima possível”.

Essa concepção de uma educação libertadora e conscientizadora possui como objetivo levar os educandos a uma conscientização da totalidade em que estão inseridos

⁵⁰Freire (2005) também denomina “universo temático” de “temática significativa”.

⁵¹Os temas são chamados geradores por Freire (2005) devido a sua possibilidade de desdobrarem-se em vários outros temas que, por sua vez, desencadeiam novas tarefas. Estes, “partem do mais geral ao mais particular” (ibid, p. 109); podem contemplar um caráter universal (que englobam unidades continentais, nacionais, regionais) e também “círculos menos amplos”, mais locais, que se relacionam.

através da proposta de dimensões significativas da realidade; propicia a apreensão dos temas geradores e a autoconsciência dos educandos através da práxis, que almeja a libertação.

Freire (2005) fala desde o contexto da educação de adultos, o qual revolucionou com suas propostas. Muito tem a dizer também à Educação Infantil (EI), contexto desta pesquisa, principalmente no que diz respeito aos temas significativos, o interesse do professor pela realidade dos alunos (sobre a qual a intervenção é construída), bem como à dialogicidade e comunhão na relação amorosa e humanizadora entre educador e educando. Essa relação, que embora pareça acontecer mais naturalmente no contexto da EI, mostrou-se, muitas vezes, durante minhas observações, minimizada em função da preocupação do professor com o cumprimento da lista de conteúdos, exigência da escola e dos pais dos alunos.

Freire (2005) e Hernández (1998) se aproximam ao elencarem a cidadania (como também observamos nos documentos oficiais da EI e das linguagens) como objetivo do ensino alinhado à aprendizagem significativa (que se opõe à noção de “depósito” de conteúdos programáticos a ser efetuada nos educandos) e à intervenção no mundo. Ambos entendem o professor também como um aprendiz e problematizador e ressaltam a importância da atitude de escuta mútua para a compreensão, bem como o pensamento crítico em relação à informação.

Neste capítulo, expus as concepções da pedagogia de projetos de Freire (2005) e Hernández (1998, 2004) que inspiraram a construção de *The crazy car story*, um projeto que partiu da observação das ações dos alunos (os momentos de relato e criação de histórias enquanto brincavam ou realizavam tarefas no LD ou) e que buscou articular o conteúdo programático previsto para a turma ao uso da língua inglesa (LI) em um contexto significativo de criação de uma história coletiva.

No próximo capítulo, apresentarei a escola e suas diretrizes, os participantes, bem como a metodologia da pesquisa interpretativa utilizada neste trabalho.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

“A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VIGOTSKI, 1984[2007], p. 69).

“A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade” (FREIRE, 2005, p. 41).

Neste capítulo, exponho a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa interpretativa empregada neste trabalho, bem como os procedimentos metodológicos a ela vinculados, como os conceitos de observação-participante, notas de campo, geração e triangulação de dados.

Em seguida, exponho o projeto *The crazy car story*, localizando o leitor quanto ao cenário de pesquisa: os participantes, a escola e algumas de suas características, como o seu público-alvo, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Ensino.

4.1 Pesquisa interpretativa

Os dois grandes principais paradigmas de pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada (doravante LA), Educação e Ciências Sociais podem ser resumidos, em uma

visão reducionista, ao paradigma positivista e ao qualitativo (CELANI, 2005).

Cavalcanti e MOITA LOPES (1991) já problematizavam, em 1991, o paradigma positivista utilizado pelos linguistas aplicados, que, a partir de informação teórica oriunda principalmente da linguística, formulavam métodos prescritivos de ensino de línguas e discorriam sobre como o insumo linguístico deveria ser apresentado, recebido, avaliado e medido através de testes de conhecimento linguístico. A construção do processo de ensino-aprendizagem que ocorria na sala de aula não era objeto direto de pesquisa, uma vez que a descrição do fato linguístico não levava em conta o contexto em que ocorria.

Os autores (ibid) apontavam que, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, este paradigma (quase) experimental partia de uma hipótese a ser testada e utilizava tratamento experimental e tratamento de controle; comparava uma abordagem de ensino (tratamento experimental) com outra (tratamento de controle) através da manipulação de variáveis. O objetivo era, ao assegurar a validade interna e externa da pesquisa, estabelecer relações de causa e efeito em pós-testes, o que resultava em dados analisados estatisticamente. O interesse dos linguistas aplicados era definir conteúdos de cursos e abordagens de ensino e também recaía sobre o produto final da aprendizagem. Desta forma, o objeto de estudo era constituído pelo que antecedia e o que precedia o processo de ensino-aprendizagem, sem levar em conta este processo (CAVALCANTI; MOITA LOPES, 1991). Na presente pesquisa, vinculada à abordagem interpretativa, amparada principalmente em Erickson (1990) e Mason (1996)⁵², é a sala de aula, contexto no qual as interações e o processo de ensino-aprendizagem de línguas ocorrem, que constituem o objeto de estudo.

Erickson (1990) argumenta que se entendemos que a pesquisa interpretativa pode contribuir para o contexto de sala de aula, isto é devido a sua preocupação central com a) a natureza das salas de aula como ambientes para aprendizagem que são cultural-

⁵²Erickson (1990) justifica a sua preferência pelo termo “interpretativo” por três razões: a) é um termo “guarda-chuva”, mais inclusivo do que os demais, como a etnografia e o estudo de caso, por exemplo; b) desvincula a noção de pesquisa como sendo essencialmente não quantitativa e c) possui como fio condutor, compartilhado com as demais perspectivas da família de pesquisas, o interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição pelo pesquisador. Usarei, assim, o termo interpretativo de acordo com Erickson (1990).

mente e socialmente organizados, b) a natureza do ensino como um, *e apenas um*⁵³ aspecto do ambiente de aprendizagem reflexivo e c) a natureza (e conteúdo) das perspectivas de significado do professor e do aluno como sendo intrínsecas ao processo educacional.

Conforme Erickson (1990), a pesquisa interpretativa desenvolveu-se de forma significativa a partir de 1960 na Inglaterra e nos anos setenta nos Estados Unidos, Austrália, Alemanha e Nova Zelândia. É deliberadamente interpretativa, característica de toda a investigação humana, mesmo que se apresente disposição objetiva e neutra em relação ao ponto de vista do pesquisador. Outra característica dessa abordagem é a articulação do conhecimento particular, específico, da ecologia de vida dos participantes, o que pode estar opaco para os próprios participantes.

O critério básico de validade para a investigação, segundo o autor (*ibid*), é, portanto, o entendimento dos sentidos locais e imediatos das ações⁵⁴ conforme esses sentidos se definem na perspectiva dos participantes; ocorre através de relato narrativo, descritivo e persuasivo de eventos específicos.

Para Mason (1996), a pesquisa qualitativa é fundamentada em uma posição filosófica que é amplamente interpretativa, ou seja, busca compreender como o mundo social é interpretado, experienciado e produzido. “É baseada em métodos de geração de dados que são flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual os dados são produzidos”⁵⁵; apoia-se também em métodos de construção de análise que abrangem entendimentos de contexto, detalhe e complexidade.

A etnografia na sala de aula consiste em uma descrição narrativa dos padrões característicos do cotidiano de seus atores sociais (que incluem professores e alunos) na busca pela compreensão de como se dão as interações; no caso desta pesquisa, a construção do processo de ensino-aprendizagem na aula de LI. Ao invés de operar a partir de categorias pré-estabelecidas, a seleção e categorização dos dados ocorreu após o visionamento das gravações audiovisuais e posterior transcrição desses momentos, em função do

⁵³Ênfase do autor.

⁵⁴As ações diferem do comportamento (o ato físico), por serem as interpretações do significado do comportamento físico do ator e de quem participa da interação com ele. (ERICKSON, 1990).

⁵⁵“based on methods of data generation which are flexible and sensitive to the social context in which data are produced” (MASON, 1996, p. 4).

objetivo e das questões de pesquisa. Para a transcrição dos diálogos, utilizei o modelo de convenções para transcrição de dados de Tonelli (2012), conforme anexo.⁵⁶

André (1995), ao conceituar esta abordagem, indica que é naturalística por não envolver manipulação de variáveis tampouco tratamento experimental e qualitativa, por buscar uma visão holística dos fenômenos, ou seja, uma visão mais ampla que se preocupe com a complexidade das interações e suas influências recíprocas e que não divida a realidade em unidades mensuráveis, pesquisadas de forma isolada.

Desta forma, o presente trabalho busca privilegiar uma visão êmica e holística do contexto (ERICKSON, 1990; MASON, 1996). Nesta pesquisa, esta forma de ver marcada pela totalidade, envolve o processo de elaboração, passando pela construção coletiva até chegar à análise das tarefas do projeto pedagógico e das relações e significados atribuídos pelos participantes. A perspectiva êmica, que privilegia a perspectiva dos participantes, em oposição à perspectiva ética (que leva em conta apenas a interpretação do pesquisador como *outsider* da cultura estudada), permite que eu, como pesquisadora e como participante da pesquisa (cuja participação implica necessariamente a alteração do objeto a ser estudado) tenha mais elementos para compreender melhor quais são os significados atribuídos pelos alunos durante as interações e sustentar tal compreensão, procurando ser a mais completa possível ao descrever a atividade cotidiana de uma forma “desnatural”, no sentido de ser sistemática e deliberada.

No paradigma acima descrito, me coloquei no papel de pesquisadora consciente de que não é possível escapar do “paradoxo do observador” (*observer’s paradox*) de Labov (1972), no qual o observador deseja ver o ambiente como ele se apresenta quando não é observado, porém os dados só podem ser gerados através da observação deste ambiente. O pesquisador, desta forma, influencia o objeto de estudo de forma determinante.

Seide (2007) aponta que o fenômeno descrito por Labov remete a uma questão filosófica mais ampla que diz respeito à problematização da objetividade da ciência, uma vez que questiona a possibilidade de isolar sujeito pesquisador e objeto pesquisado de

⁵⁶Utilizei os símbolos do modelo de Tonelli (2012, p. 131), com exceção dos sinais que referem-se aos alunos (A, Ss, S, Sm, Sm2*, Sf, Sf2*), ao professor (T e Pp) e à professora e alunos falando juntos (T e Ss). Para os alunos e professoras, optei pelo emprego de pseudônimos. Para aluno não identificado, utilizei “Aluno/a”, e para alunos falando ao mesmo tempo, “Alunos”. Utilizei também parênteses ao invés de

forma a anular a influência do primeiro sobre o segundo. Nesta pesquisa, busquei formas de minimizar a influência de minha presença em aula (como a entrada em campo anterior ao início do projeto), uma vez que entendo que esta não pode ser “apagada”, durante as observações e interações na sala de aula pesquisada. O pesquisador, ao valer-se da metodologia de pesquisa qualitativa, conforme Mason (1996), entende que “(o pesquisador) não pode ser neutro, objetivo, ou imparcial em relação ao conhecimento e evidência que está gerando”⁵⁷.

Compartilhando do entendimento de que os dados serão gerados e não apenas coletados e partindo do paradigma de pesquisa interpretativa exposto acima, a geração de dados foi feita por triangulação e análise de “recursos de dados”, quais sejam, observação participante, diários de campo, gravações audiovisuais e visionamentos das aulas e conversas com a professora Cláudia⁵⁸ durante e após as aulas. A partir do visionamento das aulas, realizei uma seleção inicial dos momentos julgados relevantes. Tal seleção deu origem a uma nova seleção para a produção de excertos com os momentos mais típicos das aulas. Esta pesquisa se valeu também de análise documental das referências oficiais nacionais e estaduais nos contextos de Educação Infantil (EI) e de ensino de língua adicional (LA) conforme exposto no capítulo 2, bem como dos documentos normativos produzidos pela escola que serão apresentados neste capítulo.

4.1.0.1 Observação-participante

O trabalho de campo interpretativo de observação participante envolve, segundo Erickson (1990), a) participação intensa e longa em campo, b) registro cuidadoso dos acontecimentos no cenário de pesquisa através de notas de campo e outras evidências documentais (como gravações em áudio e vídeo) e c) subsequente reflexão analítica sobre os registros obtidos em campo e escrita do relatório com descrição detalhada e uso de vinhetas e citações diretas de entrevistas, bem como descrições mais gerais em forma de quadros analíticos e tabelas, por exemplo.

O autor (ibid) ressalta que trabalho de campo é útil à pesquisa em educação (e,

⁵⁷“(…) the researcher cannot be neutral, or objective, or detached, from the knowledge and evidence they are generating” (MASON, 1996, p. 6).

⁵⁸Pseudônimo da professora de LI.

portanto, lida com melhorias nas práticas educacionais) devido a: a) sua busca em tornar o que é familiar aos professores e alunos - a ponto de ser “invisível” - estranho e interessante novamente, b) “sua necessidade de compreensão específica através de documentação de detalhes concretos da prática”⁵⁹, c) a necessidade de considerar os *significados locais*⁶⁰ dos acontecimentos para as pessoas que participam deles, d) “a necessidade de entendimento comparativo de cenários sociais diferentes”⁶¹ e e) “a necessidade de entendimento comparativo além das circunstâncias imediatas do cenário local”.⁶²

4.1.0.2 *Notas de campo, diários e vinhetas*

As notas de campo constituem-se em anotações com lacunas, feitas em campo, durante as observações. O diário de campo, por sua vez, é produzido a partir das notas, e pode conter maiores articulações e reflexões do pesquisador em relação às perguntas de pesquisa. Já a vinheta narrativa, “um retrato vivo da condução de um evento da vida diária, no qual os sinais e sons do que estava sendo dito e feito são descritos na sequência natural de sua ocorrência em tempo real”⁶³ consiste em um estágio mais elaborado, como a narrativa de um episódio, e inclui mais do que transcrições de elementos de fala; dá mais espaço aos comportamentos observados e evidências aparentes, em um exercício de apagamento de julgamentos éticos que partam do autor/pesquisador, como a não utilização de adjetivos. Esse exercício possui como objetivo dar a chance ao leitor de ser co-analista dos dados, de “vê-los”, e inclusive de discordar da análise do pesquisador que ocorre nos textos que acompanham a vinheta; a busca do pesquisador é pelo que é observável com vistas à asserção analítica (ERICKSON, 1990). Utilizarei, no capítulo em que analiso as aulas referentes à criação da história coletiva, o termo “excerto”.

⁵⁹“(...) the need for specific understanding through documentation of concrete details of practice” (ERICKSON, 1990, p. 83).

⁶⁰Ênfase do autor.

⁶¹“(...) the need for comparative understanding of different social settings” (ERICKSON, 1990, p. 84).

⁶²“(...) the need for comparative understanding beyond the immediate circumstances of the local setting” (ERICKSON, 1990, p. 85).

⁶³“The narrative vignette is a vivid portrayal of the conduct of an event of everyday life, in which the sights and sounds of what was being said and done are described in the natural sequence of their occurrence in real time” (ERICKSON, 1990, p. 163).

4.1.0.3 Geração e triangulação de dados

De acordo com Erickson (1990), o termo “geração de dados” se opõe à “coleta de dados”, e é devido ao entendimento de que os dados não estão no cenário da pesquisa, prontos para serem retirados, coletados, e sim de que há um trabalho de campo, etnográfico e interpretativo por parte do pesquisador que está envolvido nesta produção.

A triangulação de dados, ou seja, diferentes tipos ou fontes de dados, como documentos ou entrevistas, por exemplo, permitem ao pesquisador estar mais confiante quanto a sua asserção e relacionam-se à demonstração de plausibilidade (ERICKSON, 1990). Conforme Mason (1996), documentos podem proporcionar um ângulo alternativo ou ainda acrescentar uma outra dimensão às perguntas de pesquisa. No caso da presente pesquisa, a documentação relativa ao PPP da escola e o plano de ensino podem ajudar na compreensão da posição ontológica da escola e da professora de LI quanto aos objetivos do ensino, língua e aprendizagem, conceitos que foram apresentados no capítulo 2 com relação aos documentos oficiais da Educação Infantil (EI) e da área das linguagens.

Passo, nas próximas seções, à apresentação do projeto *The crazy car story*, bem como à descrição do contexto da escola e suas normativas, apresentando os participantes da pesquisa e o livro didático (LD) utilizado em sala de aula.

4.2 O Projeto Didático *The crazy car story*

O projeto didático *The crazy car story*, inspirado nos RCs e na pedagogia de projetos, foi desenvolvido com uma turma de alunos de nível quatro (de quatro a cinco anos de idade) de uma escola da rede privada de ensino de Porto Alegre.

O projeto consistiu na criação de uma história coletiva em língua inglesa (LI) que foi materializada em forma de um livro que foi confeccionado pela turma. Ao fim do projeto, a história coletiva foi publicizada através de sua apresentação, em LI, por parte da turma que a produziu, a alunos de uma turma de nível dois (de dois a três anos de idade) da mesma escola. Durante o projeto, cada aluno teve a oportunidade de criar, ilustrar e, ao final, contar a parte da história de sua autoria a uma turma de nível dois da mesma escola.

Os conteúdos que a turma estava estudando nas aulas de LI com a professora

Cláudia e nas aulas diárias em Língua Portuguesa (LP) com a professora Vivian⁶⁴ contemplaram os personagens do LD de LI adotado pela escola, materiais escolares em LI e “animais de jardim”⁶⁵ que haviam sido elencados por Vivian como a temática para o projeto que estava em desenvolvimento.

Para tanto, os alunos realizaram tarefas preparatórias nas quais brincaram com enredos de canções, criando enredos alternativos às histórias, elaborando hipóteses sobre os personagens do LD e suas ações e relacionando as histórias (re)criadas a episódios de suas vidas.

O projeto *The Crazy Car Story* almejou que, durante o seu andamento, os alunos:

- se divertissem durante as aulas de LI enquanto faziam descobertas sobre a LI e a LP, utilizando-as para comunicação;
- estabelecessem relações entre o que estava sendo discutido em aula e suas vidas;
- tivessem a oportunidade de aceitar convites ao exercício da cidadania, ludicidade e fruição (conceitos presentes nos documentos oficiais da área das linguagens e da EI);

O projeto almejou que, ao seu final, os alunos:

- produzissem uma história coletiva através do desenvolvimento de capacidades de escuta, respeito e solidariedade;
- ilustrassem a parte da história de sua autoria e aceitassem o convite de fazer a sua contação pública a outros alunos da escola, utilizando-se de todos os seus recursos

⁶⁴Pseudônimo da professora regente da turma.

⁶⁵O projeto intitulado “animais de jardim” estava em andamento no primeiro semestre de 2013 nas turmas da EI; estava sendo conduzido pela professora Vivian, nas aulas em LP, e também nas aulas de LI, por Cláudia. Abrangia a temática insetos de jardim e envolveu, no período do projeto *The crazy car story*, leituras de histórias por parte da professora e atividades artísticas relacionadas ao tema. O projeto “animais de jardim”, contudo, parece diferenciar-se da concepção de projeto adotada nesta pesquisa, embasada em Hernández (1998, 2004), Freire (2005), Barbosa (2004) e RCs, como discutido no capítulo 3. As características que diferenciam as duas concepções de projeto dizem respeito, principalmente, a) a uma visão de língua/linguagem, que entende que os recursos linguísticos devam estar a favor da comunicação e das tarefas que compõem o projeto, b) ao estabelecimento de relações, pelos alunos, entre o que é aprendido na escola e a vida fora dela, c) à superação do ensino de conteúdos “por si mesmos”, desvinculados de um contexto comunicativo e de criação dialógica e d) ao envolvimento da criação, por parte dos alunos, de um produto final que visa a publicização e que conta com tarefas articuladas a esse fim.

linguísticos (em LI e em LP) e expressivos disponíveis. .

Meus objetivos eram, portanto, criar oportunidades para que os alunos pudessem fazer uso da LI (e da LP) de forma lúdica, prazerosa e cidadã através de um projeto com tarefas que fizessem sentido no presente da criança (e que culminassem com um produto final publicizável), enquanto fruía desses momentos, estabelecendo relações entre suas vivências e as experiências escolares.

Gostaria de retomar as perguntas de pesquisa, apresentadas na introdução, em função da exposição dos objetivos do projeto feita acima e da análise dos excertos das aulas a ser apresentada no próximo capítulo. As perguntas de pesquisa relacionam-se, dessa forma, aos conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição discutidos no capítulo 2, sua articulação aos conteúdos curriculares (e ao material de apoio do LD) e aos sentidos atribuídos pelos alunos às tarefas propostas:

1. De que forma os conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição podem ser atualizados em forma de tarefas em um projeto pedagógico de LI em uma turma de EI?

1.1. De que forma esses conceitos podem ser articulados com os elementos do plano de ensino (bem como ao material de apoio do LD) de maneira a possibilitar uma experiência de aprendizagem significativa aos alunos?

2. Como os alunos respondem às tarefas?

2.1 Os alunos estabelecem relações entre o que é discutido em aula com suas vivências fora da escola? Se sim, que índices concretos/ações utilizam para isso?

O projeto teve a duração de doze aulas (de 35 a 45 minutos cada), e teve como suporte principal o material didático pertencente ao LD *Super Me* utilizado pela professora de inglês (principalmente os *flashcards* dos personagens do LD *Super Me*).

4.3 O Contexto da escola

A escola participante da pesquisa, pertencente à rede privada de ensino de Porto Alegre/RS, está localizada na zona central da cidade e atendia, na época da pesquisa, em torno de 1.000 alunos de classe média-alta, “classes socialmente privilegiadas, com

favorável acesso aos bens culturais e tecnológicos” (Projeto Político Pedagógico [PPP], 2012, p.5). Oferece EI, Ensino Fundamental (EF) e Médio, educação de tempo integral (da EI até o fim do EF) e ensino bilíngue que estava sendo gradativamente implantado a partir do primeiro ano do EF, tendo alcançado a 8ª série no momento da realização da pesquisa. O componente curricular de LI recebe ênfase também na EI e no EM e constitui-se em um dos diferenciais do tempo integral, entre esportes, atividades aquáticas e iniciação musical. A EI divide-se nos níveis 1, 2, 3 e 4, e atende crianças a partir de dois anos de idade. A escola conta com uma ampla infraestrutura constituída por ginásio de esportes, quadras esportivas, áreas verdes, praças com brinquedos para as diversas faixas etárias, bibliotecas, multimeios, auditórios, laboratórios de química, física, biologia, robótica, informática e matemática, museu histórico e capela. Possui também salas de música, enfermagem, inglês, jogos e artes.

O corpo docente da escola é composto por 90 professores, todos graduados, “contando com um número expressivo de Pós Graduação, inclusive mestres e doutores” (PPP, 2012, p.6). A equipe pedagógica compreende coordenadora, supervisora escolar e orientadora educacional organizada em dois grupos que atendem da EI ao 5º ano do EF e do 6º ano em diante; conta ainda com uma supervisão específica de LI.

4.3.1 O PPP da escola

O Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) visa definir a identidade da escola em função do ensino e aprendizagem com qualidade. Em suas diretrizes norteadoras, a educação é concebida como um instrumento de libertação social e individual, de consciência crítica de ações de cidadãos ativos; almeja, além da formação de pessoas para o mercado de trabalho, ação e transformação social.

O trabalho pedagógico na EI previa seu desenvolvimento através da perspectiva “educar, cuidar e incluir”. A escola entendia que a criança aprende e se desenvolve através da brincadeira e do fazer de conta e que necessita ser desafiada e orientada pelos adultos para que possa ampliar sua autonomia e conhecimento acerca da cultura em que vive.

A missão da escola é a promoção do desenvolvimento de “prática pedagó-

gica caracterizada pela construção crítica, criativa, responsável e social do conhecimento” (PPP, 2012, p.10). Busca a formação integral do indivíduo e suas relações, “visando ao convívio social baseado no respeito mútuo, na diversidade e no reconhecimento do valor do outro” (idem *ibid*). O documento menciona também a missão de formar “lideranças sociais responsáveis, cooperando na inserção do Estado no contexto nacional e internacional, de modo a resultar em melhor qualidade de vida para a sua população” (PPP, 2012, p.11). A educação, portanto, segundo o PPP, permite que o indivíduo se desenvolva, reflita sobre a sua vida, transforme a realidade e aprenda sobre o processo da produção do saber científico e suas tendências de transformação.

A escola é compreendida como lugar “privilegiado e significativo, que valoriza as relações humanas e constrói competências, habilidades e atitudes aplicadas a serviço da vida em toda a sua plenitude” e que almeja preparar “um cidadão solidário, autônomo, consciente e reflexivo, um agente transformador” (PPP, 2012, p.14). O currículo, por sua vez, consiste em “um instrumento de compreensão do mundo” que entende o conhecimento como “um processo de construção permanente, interdisciplinar e contextualizado, fruto da ação individual e coletiva de sujeitos” (PPP, 2012, p.15).

A fundamentação teórica do PPP é explicitada no documento e aproxima-se dos documentos oficiais analisados no capítulo 2, especialmente com relação a Vigotski (1984[2007]), Hernández (1998), Freire (2005). Ampara-se em uma perspectiva sócio-interacionista vigotskiana, na qual o ser humano constitui-se na sua relação com o outro social e o contexto histórico e cultural é valorizado no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A aprendizagem constitui-se em “um fenômeno que se realiza na interação com o outro e com o meio” (PPP, 2012, p.15) e é composta pelos níveis de conhecimento real e o potencial, na qual a escola intervém através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O PPP menciona ainda a interdisciplinaridade como a busca pela superação da fragmentação do conhecimento, característica da estrutura disciplinar, como assinala Hernández (1998). Seguindo a perspectiva freireana, há, da mesma forma, uma busca pela abordagem humanista que vê o professor como educador e mediador, que deve, através

da intervenção pedagógica, oferecer oportunidades diversificadas para a aprendizagem, tornando-a significativa através de uma pedagogia que não seja autoritária, “mas sempre intencional, planejada e pautada no diálogo” (PPP, 2012, p.20), pois entende que a educação é sempre um ato político. Dentre os objetivos para a Educação Básica, a LI recebe destaque: a escola “tem em vista a formação de pessoas que dominem o inglês como segunda língua” (PPP, 2012, p.24).

A escola, portanto, apresentou-se como um ambiente propício para a realização da minha pesquisa, uma vez que apresentava em seu PPP a mesma fundamentação teórica dos documentos oficiais aos quais esta pesquisa se alia, dentre os quais estão a aprendizagem através da interação, a brincadeira e a cidadania, além de contar com o apoio da supervisão de LI, o que demonstrava a atenção da escola dedicada ao ensino-aprendizagem de LI na infância. A escolha da escola, dessa forma, ocorreu em função de sua abertura à pesquisa e ao seu grande potencial para o desenvolvimento de propostas como a do projeto *The Crazy Car Story*.

4.3.2 O livro didático e o material de apoio utilizado pela escola

O livro didático (LD) - *class book* (LD do professor e do aluno) - elencado pela professora de LI para as turmas de nível quatro da EI foi o *Super Me 1* da editora Oxford. *Super Me* é um livro de dois níveis com oito unidades para crianças de cinco a sete anos iniciantes em LI na EI ou no 1º ano do EF. O conteúdo é apresentado através de histórias das quais participam três crianças (os personagens *Lucy*, *Stevie* e *Baby*), uma amiga imaginária (*Annie*), um cachorro (*Fluffy*) e um urso de pelúcia (*Teddy*). Conforme descrição no livro do professor, *Super Me* pretende assumir um caráter prático no ensino de LI para crianças pequenas; seus autores se propõem a focar no uso do LD e não na metodologia. A estrutura de aula proposta, como exemplificado em anexo, é: 1) atividade de revisão e *warm-up*, 2) apresentação e *pre-teaching*, 3) atividades do LD e 4) atividades no *fun book*; os autores mencionam ainda que as atividades de *follow-up* são opcionais na maioria das unidades .

O material de apoio do LD inclui: 1) *story book* (um livro de histórias com os personagens do LD), 2) *fun book* (um livro com atividades extras de recortar e colorir

cujas unidades relacionam-se às unidades do LD e ao livro de histórias), 3) *flashcards* e 4) CD de músicas.

Dentre os materiais de apoio que acompanhavam o LD, a professora Cláudia, de LI, ⁶⁶ utilizou em aula, durante o período do projeto, o *fun book* (que foi adquirido por cada aluno), os *flashcards* e cópias das atividades do LD, conforme exemplos em anexo. O material de apoio foi complementado pelo material didático elaborado por ela.

No projeto *The Crazy Car Story*, os *flashcards* dos personagens do LD e de materiais escolares foram os principais materiais utilizados por mim, uma vez que faziam parte dos conteúdos previstos por Cláudia para o semestre.

Como aponta o documento introdutório do RCNEI, a estruturação dos espaços e a organização dos materiais, dentre os quais estão os livros, constituem-se em componentes ativos no processo educacional, bem como “poderosos auxiliares da aprendizagem, (...) um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade em instituição de educação infantil” (BRASIL, 1998d, p. 68). O documento ressalta, contudo, o papel fundamental do professor quanto ao uso desses objetos junto às crianças a fim de que haja melhoria da ação educativa. Filio-me a essa perspectiva e vejo nos materiais didáticos existentes a possibilidade de criação, juntamente com os alunos, de usos potencialmente significativos nos contextos de cada sala de aula. O material didático existente constitui-se em um aliado do professor que deve constantemente repensar formas contextualizadas de uso do mesmo. No projeto *The Crazy Car Story*, procurei fazer uso dos *flashcards* de forma que os alunos pudessem manipulá-los e usá-los de forma criativa e que fizessem sentido para o grupo pesquisado.

4.3.3 Os Participantes: a professora e alunos

Participaram diretamente da pesquisa a professora Cláudia e alunos de uma turma de EI de nível quatro (que contou com alunos com idade entre quatro e cinco anos).

A professora Cláudia, responsável pelas aulas de LI de todos os níveis da EI, é licenciada em língua e literatura inglesa, possui cursos de pós-graduação em nível

⁶⁶Utilizarei pseudônimos para todos os participantes (exceto eu mesma) no intuito de preservar a identidade dos mesmos.

de Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e mestrado em Linguística Aplicada. Possui mais de vinte anos de experiência no ensino de LI em cursos livres e escolas. No momento da pesquisa, tinha completado sete anos de atuação na escola pesquisada. Além de ministrar aulas na EI, atuava na implementação do ensino bilíngue nas séries iniciais da escola; também orientava bolsistas/professores em nível de graduação e de extensão universitária.

A turma de nível quatro era composta por dezenove alunos, sendo oito meninas e onze meninos, que, no ano seguinte, iriam para o primeiro ano do EF. Não havia alunos novos (oriundos de outras escolas) na turma pesquisada, os alunos se conheciam de outros níveis e a professora Cláudia os acompanhava desde o início da EI, ou seja, desde o nível dois.

4.3.4 A Lista de Conteúdos e Objetivos Específicos do Nível Quatro

O Plano de Ensino do nível quatro para o ano de 2013 era dividido em quatro colunas e compreendia os elementos: competências, conhecimentos, habilidades e atitudes. Quanto às competências, previam que os alunos conhecessem e utilizassem a LI “como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”. Os conhecimentos, por sua vez, constituíam a lista de conteúdos que correspondia aos conteúdos do LD. Areladas aos conteúdos, na coluna ao lado, estavam elencadas as habilidades relacionadas a estes. A última coluna correspondia a duas atitudes: participação ativa nas propostas em aula e a realização das tarefas com capricho e atenção.

Os conteúdos compreendiam 15 categorias (cumprimentos, apresentações, sentimentos, numerais, cores, itens da sala de aula, formas geométricas, tamanhos, partes do corpo, membros da família, partes da casa, móveis da casa, animais domésticos, ações, comidas e bebidas) e 5 datas comemorativas (dia das mães, Páscoa, dia dos pais, dia de Ação de Graças e Natal). Durante o período de observação das aulas e do projeto, a professora Cláudia trabalhou com cumprimentos, apresentações, sentimentos, numerais, cores, itens da sala de aula, bem como os personagens do LD e “animais de jardim”, tópico do projeto da professora Vivian.

Com relação às habilidades, essas envolviam: apresentar-se, cumprimentar,

agradecer, despedir-se, apreender, utilizar, compreender e identificar. Todos os verbos foram mencionados uma vez, com exceção de compreender (que apareceu duas vezes) e identificar, que foi apontado como habilidade desejada em cinco itens.

Neste capítulo apresentei os participantes da pesquisa, a escola e seu PPP (que, como visto, alinha-se aos pressupostos teóricos dos documentos oficiais da EI e da área das linguagens, notadamente na visão da educação como meio de libertação, exercício da cidadania, criticidade e como promotora de autoconhecimento e intervenção na realidade, cujas práticas envolvem o aprendizado através da interação e brincadeira), bem como o conteúdo programático previsto para a turma. Descrevi brevemente o LD e seu material de apoio, bem como procurei explicitar os procedimentos metodológicos da pesquisa interpretativa utilizada neste trabalho.

No próximo capítulo descreverei a forma como se deu a entrada de campo e o período de observação das aulas da professora Cláudia. Em seguida, irei relatar cada uma das doze aulas do projeto para então apresentar os excertos e suas respectivas análises.

5 AS AULAS

“(…) somente na comunicação tem sentido a vida humana. (...) o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. (...) Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade” (FREIRE, 2005, p. 74).

Neste capítulo, descreverei primeiramente como se deu o contato com a escola, a entrada em campo e as observações das aulas. Em seguida, apresentarei o quadro 5.1 com todas as tarefas realizadas por mim e pela professora Cláudia durante o projeto *The Crazy Car Story*. A partir desse quadro, relatarei cada uma das doze aulas do projeto, passando, então, à exposição das vinhetas e às suas análises. Almejo realizar um relato de práticas reais - e, no meu entendimento, positivas - afirmando que, mesmo com uma carga horária reduzida (no caso deste projeto, doze aulas) é possível produzir, através de interações lúdicas e de forma colaborativa, momentos significativos com os alunos.

5.1 Trabalho de campo, geração e tratamento de dados

Após algumas trocas de e-mails no início do mês de novembro de 2012, o meu primeiro encontro com a orientadora pedagógica da escola ocorreu na tarde do dia 13/11/2012. Neste dia, apresentei a concepção inicial do projeto (um projeto didático que previa a confecção de material didático de língua inglesa (LI) para uma turma da Educação Infantil (EI) inspirado nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RCs). Ele partiria de um tema relevante para os alunos e incluiria um gênero do discurso relacionado (como por exemplo, histórias infantis) de forma a possibilitar o uso

da LI através de tarefas orientadas a um produto final publicizável. Durante esta reunião discutimos os objetivos do projeto, bem como a possibilidade da sua execução na escola, antecipando alguns detalhes da execução e construção (que incluíam aspectos como o número de aulas e de turmas necessárias para a pesquisa, como se daria a observação das aulas, a gravação audiovisual, o período de adaptação dos alunos, entre outros), caso fosse aprovado. Após este esclarecimento inicial, a orientadora demonstrou interesse pela proposta, afirmando a tradição da escola no âmbito de pesquisas educacionais e sua abertura ao diálogo com a universidade.

No dia 26/11/2012, enviei a proposta do projeto à escola e sua aprovação pela direção ocorreu em 17/12/2012. Após obter a autorização para a pesquisa, solicitei o PPP da escola à orientadora pedagógica, que me enviou o documento em 26/02/2013.

Em 09/01/2013, tive a primeira reunião com Cláudia, com quem iria trabalhar no projeto. Nesse encontro expliquei a concepção do projeto e, juntas, pensamos no cronograma: como aconteceria o período de observação, o número de aulas para a execução do projeto (12), bem como a forma mais adequada de apresentar o termo de consentimento às famílias. Durante esse diálogo, ajustamos um pouco mais o projeto à realidade da turma de nível quatro que, como fiquei sabendo nesse dia, utilizava o livro didático (LD) *Super Me 1* e seu material de apoio em aula, em especial o *fun book*. Combinamos que ela me enviaria o plano de ensino e me emprestaria o material para que eu me apropriasse dele, de forma a pensar em possibilidades para a incorporação e articulação entre eles dentro da proposta de trabalho por projetos, já que naquela data eu ainda não tinha clareza sobre qual seria o produto final (uma peça de teatro ou um livro, por exemplo).

Cláudia, experiente na escola e tendo acompanhado as turmas da EI ao longo dos anos, elencou a turma que julgou ser a mais adequada para a execução do projeto. Em seguida, foi ao encontro da professora Vivian para explicar a concepção do projeto, para o qual obtive o aceite. Ao final do encontro, conversei com a orientadora pedagógica, a supervisora pedagógica, a orientadora educacional e coordenadora pedagógica da escola para confirmar a intervenção; nesse momento Cláudia obteve as orientações finais sobre o início das minhas observações de aulas, marcado para o dia 12/03/2013, após o período

de adaptação das crianças.⁶⁷ Busquei o material com Cláudia no dia 15/01/2013.

Ficou acordado que o termo de consentimento⁶⁸ (ao qual estaria anexado um bilhete explicativo aos pais da turma, confeccionado pela escola) seria entregue às famílias na reunião de pais em março de 2013 por Vivian, acompanhada de Cláudia, responsáveis por explicar aos pais sobre o projeto, o que ocorreu conforme o planejado. O recebimento dos termos também ocorreu no mesmo mês.

5.2 Aulas Observadas

Durante o mês de março, período de observação-participante, estive presente em todas as nove aulas de LI (dias 12, 13, 14, 19, 20, 21, 26, 27 e 28/03) que ocorreram três vezes por semana, às terças, quartas e quintas-feiras, tendo as aulas de quarta e quinta uma duração aproximada de 45 minutos e as de terça, 35 minutos. As aulas de terça-feira eram a quinta e última aula da tarde; iniciavam às 17:20 e terminavam às 18:00, sendo os 5 a 10 minutos finais da aula destinados à organização do material e preparação para ida para casa. Essas aulas ocorriam após a sequência das atividades do lanche e pátio. Às quartas e quintas-feiras, as aulas de LI aconteciam das 16:30 às 17:20, sendo, portanto, a quarta aula do dia, e vindo após o lanche; após a aula de LI, os alunos iam para o pátio no período final da tarde, momento pelo qual aguardavam ansiosamente. Os cinco minutos finais das aulas de quartas e quintas-feiras eram destinados à organização dos materiais. Às quartas-feiras, os alunos tinham aula de educação física antes da aula de LI, e às quintas-feiras, iam para a biblioteca por dois períodos que antecediam a aulas de LI.

A observação participante da turma pesquisada visava permitir que eu conhecesse o grupo e acompanhasse as atividades de Cláudia. Esta etapa teve como objetivos: a) conhecer as dinâmicas da turma (entre os alunos e com a professora), bem como identificar seus interesses e b) permitir que os alunos me conhecessem e interagissem comigo, acostumando-se com a minha presença e com a câmera em sala de aula. Esta preparação

⁶⁷O período de adaptação das crianças ocorre no início do ano letivo, no qual as crianças vão, gradativamente, permanecendo mais tempo na escola até que se sintam seguras para frequentar a escola na totalidade do seu turno. Esse período envolve atividades variadas e é importante para que as crianças possam fazer a transição entre as férias, a rotina da escola e a adaptação à nova professora e à sala da forma mais tranquila possível.

⁶⁸O termo de consentimento encontra-se nos anexos.

teve como objetivo o estabelecimento de um relacionamento cooperativo, baseado na confiança e abertura (VAN LIER, 1988), bem como a menor intervenção possível nas aulas de Cláudia no mês de abril, quando as gravações iniciariam.

Durante as observações no mês de março, eu aguardava pela chegada de Cláudia no corredor, em frente à sala de aula, para que eu entrasse com ela. Ela organizava os materiais, se dirigia à turma que, na maioria das vezes, estava a sua espera, sentada em círculo, no chão (em um espaço no centro da sala, entre as mesas e o quadro). Enquanto aguardavam o início da aula neste local (onde acontecia o primeiro momento da aula, e também os demais momentos de conversa), as crianças liam livros, brincavam e conversavam entre si. Eu me dirigia às mesas, sentava e fazia as anotações em um caderno, anotações estas que eram expandidas e tornavam-se diários de campo após o término das aulas.

As aulas de LI possuíam a seguinte estrutura: 1) saudações (com duração de 5 minutos), 2) atividades de *warm-up*, como música e revisão do conteúdo da aula anterior (5 minutos), 3) *pre-teaching*, ou seja, exposição e repetição dos conteúdos linguísticos com o uso do material de apoio (geralmente os *flashcards*), 4) uma brincadeira (10-15 minutos), 5) reforço do conteúdo em forma de retomada com o uso do material de apoio (na maioria das vezes os *flashcards*) (5-10 minutos) e 5) utilização do *fun book*, cópia de alguma atividade do LD ou de material confeccionado por Cláudia (15-20 minutos).

Minha participação em aula foi aumentando gradativamente; os alunos, aos poucos, começaram a vir até mim, me abraçavam e conversavam comigo durante as atividades, faziam perguntas, solicitavam ajuda (como apontar um lápis, amarrar o tênis, escrever um número) e me mostravam seus trabalhos; nossa interação foi, dessa forma, tornando-se cada vez mais intensa, e, na minha opinião, cada vez mais produtiva. Pude participar de momentos importantes para os alunos de uma forma que não seria possível se estivesse ao fundo da sala, restrita ao trabalho mais distante de observação.

O projeto pedagógico, com base nos interesses demonstrados pelos alunos (a narrativa de episódios relevantes de suas vivências e constantes menções a personagens como *Power Rangers* e dinossauros) e na busca por sua articulação com elementos do

plano de ensino a ser cumprido por Cláudia (com os conteúdos a serem contemplados no primeiro semestre decididos por ela), foi continuamente reelaborado e reajustado durante o mês de março (de observação) e o mês de abril e início de maio (execução).

Ao final do período de observação, Cláudia havia definido os conteúdos que trabalharia no mês do projeto: números, materiais escolares, animais de jardim e personagens do LD, o que pensei ser possível de articular com a construção de uma história coletiva por parte dos próprios alunos, com o acréscimo de alguns elementos da sala de aula (brinquedos e personagens infantis presentes na sala). Através da criação e publicação de uma história coletiva⁶⁹, busquei criar momentos lúdicos e prazerosos, nos quais os alunos pudessem exercitar sua cidadania.

5.3 Aulas Construídas

5.3.1 As aulas do projeto

Durante as últimas aulas de observação (final do mês de março), conversei novamente com Cláudia sobre o projeto, informando que enviaria a ela o planejamento das primeiras aulas (disponíveis nos anexos). Cláudia, ao analisar o planejamento, me disse que seria possível, para ela, realizar apenas uma das tarefas propostas, pois já tinha o seu próprio planejamento das aulas em função dos conteúdos elencados, além de não ter ficado claro que ela seria a responsável pela execução das tarefas. Decidimos, então, que seria mais produtivo (tendo em vista os meus objetivos de pesquisa) que eu conduzisse a aula, o que ocorreu nas duas primeiras aulas.

Nas aulas 3 e 4, Cláudia preferiu conduzir a parte final da aula, relativa à utilização do *fun book*. As quatro primeiras aulas trataram das tarefas que antecederam a criação da história coletiva, e versaram sobre criação de hipóteses e sobre personagens e histórias narradas e cantadas em aula. Durante essas aulas, ajustamos a dinâmica da aula, até encontrarmos um formato que possibilitou à Cláudia cumprir seu cronograma de conteúdos e a mim criar o projeto juntamente com os alunos; ela seria responsável pela parte inicial e final das aulas, e eu conduziria a tarefa de criação da história coletiva.

⁶⁹A história coletiva pode ser visualizada nos anexos.

A história da turma foi elaborada nas aulas 5 a 8.

A partir da aula 9, Cláudia, por sua iniciativa, conduziu todas as aulas integralmente, realizando as suas atividades, bem como as tarefas propostas por mim; a aula 9 foi dedicada à escolha do nome da história e à ilustração do livro da turma e as aulas 10 e 11 ao ensaio para a apresentação da história.

Em todas as aulas, enquanto os alunos realizavam as atividades no *fun book*, nós conversávamos sobre a aula e tomávamos decisões sobre as tarefas das aulas seguintes e a melhor forma de conduzi-las. Dependendo da disponibilidade de Cláudia, que ministrava aulas durante toda a tarde, conversávamos também ao final da aula enquanto caminhávamos até a sala dos professores para guardar os materiais, além de trocarmos *e-mails* durante a semana.

A apresentação da história coletiva a uma turma do nível dois ocorreu na aula 12; nessa data, eu conversei brevemente com os alunos após a apresentação, questionando-os sobre suas impressões a respeito dessa experiência. Em seguida, Cláudia realizou a atividade final.

Ao término do projeto, fiz cópias coloridas da história da turma: uma cópia da história que foi encadernada e entregue à Cláudia no dia 29/06/2013, para que fosse manuseada pelos alunos e estivesse à disposição deles na sala de aula, e outra cópia que foi anexada ao portfólio individual de cada aluno (dessa vez, cada aluno recebeu apenas uma cópia da capa da história e da página que ilustrou, correspondente a sua parte da história).

O quadro 5.1 apresenta as tarefas propostas durante as 12 aulas da construção do projeto.

Quadro 5.1: Quadro sinótico das tarefas do projeto

Aula	Tarefas	Conteúdo	Professora
1	<ul style="list-style-type: none"> • Música: <i>if you're happy</i> • Preparação para apresentação e discussão do projeto: conversa sobre contação de histórias • História coletiva: andando de bicicleta • Apresentação da proposta do projeto • Criação de hipóteses sobre as idades dos personagens do LD 	personagens e números	Helena
2	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa: <i>How are you?</i> • Chant: <i>one little finger</i> • Retomada dos personagens, suas idades e a dos alunos • Andando de bicicleta • Criação de hipóteses sobre os personagens coloridos pelos alunos • Uso do <i>fun book</i>: personagens e suas idades 	personagens e números	Helena
3	<ul style="list-style-type: none"> • Alongamento • Chant e história: <i>5 little ducks</i> • Criação de enredos para a história dos patinhos • Conversa sobre a história dos patinhos e a vida dos alunos • Uso do <i>fun book</i>: BINGO 	números	Cláudia e Helena

(continua na próxima página)

Quadro 5.1: Quadro sinótico das tarefas do projeto (continuação)

Aula	Tarefas	Conteúdo	Professora
4	<ul style="list-style-type: none"> • Música: <i>if you're happy</i> • Conversa: <i>How are you?</i> • Encenação da história dos patinhos • Início da história coletiva • Brincadeira: pato, pato, ganso • Uso de fotocópia do LD: cores 	personagens e cores	Cláudia e Helena
5	<ul style="list-style-type: none"> • Contação de história: a borboleta • Continuação da história coletiva • <i>Craft</i>: borboleta de papel 	personagens e números	Cláudia e Helena
6	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução ao conteúdo “materiais escolares” • Brincadeira: <i>who has got...?</i> • Continuação da história coletiva • Uso do <i>fun book</i>: materiais escolares 	personagens, materiais escolares e insetos	Cláudia e Helena
7	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada dos materiais escolares • Brincadeira: encontrar materiais pela sala • Jogo: <i>the shark game</i> • Continuação da história coletiva • Material extra (fotocópia): materiais escolares 	personagens e números	Cláudia e Helena

(continua na próxima página)

Quadro 5.1: Quadro sinótico das tarefas do projeto (continuação)

Aula	Tarefas	Conteúdo	Professora
8	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada da história da borboleta • Finalização da história coletiva • Desenho do cenário do livro da borboleta 	personagens e números	Cláudia e Helena
9	<ul style="list-style-type: none"> • Votação do nome da história coletiva • Ilustração da história coletiva 	personagens	Cláudia
10	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio para a apresentação da história coletiva • <i>Craft</i>: medalha para o dia das mães 	personagens	Cláudia
11	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio para a apresentação da história coletiva com a visita do personagem <i>Teddy</i> • Ilustração da capa do livro da história coletiva • Vídeo 	personagens	Cláudia
12	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da história coletiva • Conversa sobre a apresentação • Uso do <i>fun book</i> 	personagens, cores e materiais escolares	Cláudia e Helena

Fonte: a autora

As gravações de áudio e vídeo, bem como os diários de campo, foram realizados durante todo o mês de abril e início de maio de 2013, mês no qual o projeto foi executado, totalizando 12 encontros, o que compreendeu o período de 10/04/2013 a 08/05/2013. O projeto não foi realizado logo após o período das observações (encerrado em 28/03/2013) devido a uma substituição que Cláudia precisou realizar em outra turma.

Para os registros audiovisuais, utilizei uma câmera e um gravador, que ficaram

em lados opostos da sala para que se complementassem na captura do áudio; a câmera, atrás da rodinha e em frente às mesas, e o gravador, no lado oposto à câmera, em uma estante, a fim de captar o áudio do outro lado da rodinha, caso esse não fosse captado pela câmera. A gravação em áudio e vídeo, complementar à observação-participante, permitiu que as aulas fossem transcritas e revisitadas quantas vezes fossem necessárias durante o período de análise, constituindo-se também como um instrumento de distanciamento (VAN LIER, 1988)⁷⁰. Os diários, produzidos a partir da elaboração de notas de campo, com anotações de momentos significativos das aulas feitos logo após o término de cada encontro ou no mesmo dia, possibilitaram a descrição do que, na minha visão e interpretação, estava ocorrendo no contexto de ensino e aprendizagem e fizeram parte da composição da análise. O visionamento das gravações ocorreu durante e após o período de realização das aulas.

Após assistir às gravações, ler as transcrições e visitar as anotações do diário de campo muitas vezes, selecionei os momentos julgados relevantes para ilustrar as relações construídas pelos alunos durante as tarefas nas interações em sala de aula. Almejei selecionar os trechos das aulas que evidenciassem momentos de construção de significados em LI atribuídos pelos alunos durante as tarefas, em especial, as de construção da história coletiva. Após a reunião desse corpus, foram analisados os momentos mais representativos com vistas à transcrição ou produção de vinhetas que embasaram a análise dos dados.

Passo à descrição de cada aula a fim de oferecer ao leitor uma ideia da totalidade do projeto *The crazy car story*, para, na seção seguinte, apresentar os excertos e suas análises⁷¹.

⁷⁰Erickson (1990) cita as limitações da gravação áudio-visual como sendo: a) a ausência de participação do pesquisador como forma de aprendizado, na qual ele não pode testar teorias emergentes nas cenas observadas e b) a ausência de informação contextual que ultrapasse o enquadramento da gravação. Os registros audiovisuais, portanto, são considerados complementos úteis, mas não substitutos, dos diários de campo; estes, fundamentais para a análise.

⁷¹As atividades realizadas nos momentos finais das aulas podem ser encontradas nos anexos.

5.3.1.1 Aula 1

Nesta primeira aula, as tarefas de: 1) cantar a música que havia sido utilizada duas vezes por Cláudia, 2) conversar sobre contações de histórias, 3) criar uma história coletiva, 4) fazer a proposta do projeto e 5) criar hipóteses sobre as idades dos personagens do LD que seriam elementos da história coletiva foram realizadas.

Essas tarefas visaram mobilizar o conhecimento de mundo que os alunos possuíam e articulá-lo aos conteúdos a serem trabalhados durante o projeto; objetivaram também promover contextos lúdicos e de fruição para os quais o uso dos conteúdos previstos para o nível quatro fossem necessários.

Cláudia, ao chegar na sala de aula, conversou rapidamente com a professora Vivian sobre as reuniões e atividades que teriam durante a semana. Enquanto isso, alguns alunos falavam em inglês, criando palavras e expressões, a sua maneira. Outros falavam sobre histórias de dinossauros e dos personagens *Power Rangers*.

Cláudia se dirigiu à turma, pediu silêncio, e lembrou o combinado do dia anterior, no qual pediu a colaboração de todos ao avisar a turma que eu iria começar a dar aula no dia seguinte.

No primeiro momento de interação como professora de inglês da turma, iniciei a aula me dirigindo aos alunos na rodinha. Brinquei com eles ao caminhar pela roda, escolhendo um lugar para sentar e “congelando” ao dizer *stop!*, parando em vários lugares, e dizendo, em LI, que queria ver algumas pernas cruzadas. Ao me aproximar, os alunos riram e corrigiram sua postura. Durante as observações das aulas de Cláudia, notei que a sequência “menino-menina”⁷² era importante para que a aula iniciasse, e que tanto Cláudia quanto os alunos conferiam o seu cumprimento. Fiz o mesmo. Caminhei pela roda, tocando os alunos, e “dando a deixa” para que eles completassem a frase *I see a ...* dizendo se a criança tocada era uma menina ou um menino. Rimos bastante. Quando a sequência foi diferente de “menino-menina”, eu troquei os alunos de lugar, da forma que Cláudia fizera. A medida que eu me deslocava na rodinha, acelerava o ritmo, fazendo com que falassem a sequência em LI mais rapidamente. Mais risadas. Foi necessário que eu

⁷²A sequência “menino-menina” refere-se à alternância de gêneros na roda, cuja estrutura era menino sentado ao lado de menina, e não de outro menino.

dissesse apenas a primeira frase completa *I see a ... boy*; as demais foram todas completadas pelos alunos, em LI, sem a necessidade de eu explicar a tarefa. Ao final, as crianças conversaram umas com as outras, confirmando, em inglês, a sequência “*boy-girl*”.

Para a realização da tarefa na qual cantaríamos a música *if you're happy*⁷³ que Cláudia estava utilizando, os alunos precisariam ficar em pé para que a música fosse cantada e “sentida”. Como atividade de transição, pedi a eles que se levantassem; fizemos mais alguns movimentos utilizando as expressões *stand up, down, jump, stop*. Essas expressões foram utilizadas, em inglês, pelos alunos, enquanto realizavam os movimentos.

Em seguida fiz o convite para que cantássemos a música; antes de iniciarmos, fiz sons, como se estivesse me preparando para cantar. Os alunos riram e fizeram o mesmo. Como transição para a próxima tarefa, para a qual estariam sentados, fizemos uma rápida brincadeira, na qual tocamos partes do rosto, abrindo e fechando nossos olhos, orelhas e nariz com as mãos e descrevendo esses movimentos em LI. Embora essa atividade tratasse de partes do corpo, e, portanto, não estivesse presente nos conteúdos elencados para o primeiro semestre, fez-se necessária em função da transição de uma tarefa para outra, bem como da sinalização, por parte dos alunos, de que necessitavam movimentar-se mais um pouco.

Como a tarefa seguinte era a preparação para a apresentação do projeto e consistia em uma conversa sobre contação de histórias, na qual eu procuraria descobrir e ativar os conhecimentos prévios dos alunos, conversamos sobre os livros que estavam na estante da sala de aula. Perguntei também se alguém contava histórias para eles; as respostas incluíram menções à professora da biblioteca, bem como a membros da família, os quais foram mencionados por alguns alunos em LI. Quando perguntados se contavam histórias para alguém, duas meninas disseram que contavam histórias para os pais e a irmã.

Na sequência, fizemos uma viagem imaginária de bicicleta, com o objetivo de os alunos terem a oportunidade de participar da criação, mesmo que rápida, de uma

⁷³A canção tradicional *if you're happy* possui variações quanto à letra, e foi cantada por Cláudia da seguinte forma: *if you're happy and you know it clap your hands, if you're happy and you know it clap your hands. If you're happy and you know it then you really wanna show it, if you're happy and you know it clap your hands/stamp your feet/nod your head.*

história coletiva, utilizando seu corpo nesse processo. De forma colaborativa, a turma decidiu que iríamos para a praia. Deitados no chão, pedalamos nossas bicicletas de cabeça para baixo. Os alunos contaram as pedaladas em inglês, até dez. Colocamos nossos óculos de sol imaginários, e procuramos cores, animais de jardim e outros elementos presentes na sala de aula. Dois alunos “nadaram” no meio do círculo enquanto outro “mergulhava”. “Voltamos” para a aula pedalando rapidamente enquanto descrevíamos nossos movimentos através da expressão *fast*.

Quanto à proposta sobre o projeto, conversei, em português, com os alunos sobre um desafio que iria propor a eles, procurando relacionar a conversa sobre histórias e a viagem à praia que acabáramos de fazer. Perguntei se aceitavam a proposta de fazer uma história (utilizando o que estavam aprendendo na aula de LI, como os personagens do LD) que seria contada a alunos de uma outra turma. Felizmente, o convite foi aceito.

Na última tarefa do dia sobre criação de hipóteses sobre as idades dos personagens do LD, conversamos sobre as possíveis idades que poderiam ser atribuídas a eles, a partir do livro de histórias (material de apoio do LD). Os alunos que desejaram, responderam individualmente em inglês e, no caso de a resposta ser em português, receberam auxílio meu e dos colegas para utilizarem a LI. Depois de darem suas opiniões sobre as idades, conversamos um pouco sobre as justificativas para suas hipóteses.

5.3.1.2 Aula 2

Nesta segunda aula, realizamos as tarefas de: 1) conversar rapidamente como estávamos nos sentindo 2) cantarolar a canção *one little finger*, 3) retomar as idades atribuídas aos personagens e relacioná-las às dos alunos, 4) andar novamente de bicicleta como sugerido por um aluno e 5) criar hipóteses sobre os personagens do LD que foram coloridos pelos alunos e 6) utilizar o *fun book*.

Essas tarefas visaram dar continuidade à mobilização e articulação do conhecimento de mundo que os alunos possuíam com os conteúdos a serem trabalhados durante o projeto, ou seja, relacionar o que era tratado em aula com as suas vidas. Outro objetivo consistia em promover contextos lúdicos e de fruição para os quais o uso dos conteúdos previstos para o nível quatro fossem necessários.

Antes do início da aula, assim que Cláudia chegou, conversamos sobre as tarefas planejadas para o dia, e ela me perguntou sobre a tarefa final. Respondi que havia planejado uma brincadeira, tarefa que ela recomendou que fosse substituída por uma atividade do LD e que fosse realizada nos últimos 10 a 15 minutos finais da aula, evitando que os alunos ficassem agitados e permanecessem sentados na rodinha por um período excessivo. Cláudia sugeriu, então, uma atividade do *fun book* na qual os alunos deviam escrever o número ditado pela professora dentro da figura de uma estrela, ao lado da figura de cada personagem do livro. Ela me instruiu quanto à forma de proceder: eu devia dar um exemplo, mostrando a página, apontando para os personagens e dizendo o número que deveria ser escrito dentro do formato da estrela. Em seguida, eu devia escrever esse número e confirmar se os alunos haviam entendido, perguntando a eles o que deviam fazer. A alteração da tarefa final, que previa uma brincadeira bem como a movimentação dos alunos, para uma atividade na qual eles devessem permanecer sentados e cujas instruções devessem ser trabalhadas à exaustão, me causou um certo desconforto; acatei a decisão de Cláudia, pois tinha em mente que aquela era a sua sala de aula. No momento da realização da atividade, contudo, foi inevitável que eu imprimisse um pouco da minha forma de conduzir a aula, com a sugestão das idades dos personagens sendo feitas pelos próprios alunos, em língua inglesa, e não decididas por mim. Cláudia iniciou a aula se dirigindo aos alunos e pedindo que se comportassem, para que eu desse seguimento.

Organizamos o círculo como de costume, com meninos e meninas intercalados na roda. Os alunos e eu começamos realizando e descrevendo alguns movimentos em inglês, como *hands/leg/head up and down*. Perguntei aos alunos, em inglês, como estavam, e eles, através de pistas, como expressões faciais, ajudaram uns aos outros no processo de compreensão da pergunta. As suas respostas foram em LI.

Cantarolamos a canção em LI *one little finger*⁷⁴ devagar e em ritmo acelerado, completando, em inglês, com partes do corpo, e ao final, com a sugestão de um aluno, deslizamos os dedos indicadores da cabeça aos pés, fazendo, por fim, cócegas em nós

⁷⁴A canção tradicional *one little finger* possui a seguinte letra: *one little finger, one little finger, one little finger, tap, tap, tap. Point your finger up, point your finger down, put it on your...*, é completada com partes do corpo.

mesmos.

A tarefa seguinte envolveu a retomada dos personagens, as idades atribuídas a eles na aula anterior e a produção dos alunos que diriam suas próprias idades. Utilizando o material de apoio (os *flashcards*, *flashcards* com ilustrações dos personagens), fizemos essa revisão em LI e cada aluno disse a sua idade, em inglês. Ao final dessa atividade, um aluno (que foi seguido pelos demais) deitou-se no chão e começou a fazer os movimentos de andar de bicicleta “de cabeça para baixo”, como havíamos feito no dia anterior. Perguntei para onde iam, e os alunos responderam que viajavam para o Polo Norte, para brincar no gelo e ver o Papai Noel. Chegando no Polo Norte, vários alunos começaram a “esquiar” no centro do círculo. Apressei a “volta” deles à sala, e segui para a próxima tarefa.

A fim de que os alunos criassem hipóteses sobre os personagens coloridos por eles no LD, perguntei a alguns alunos, em inglês, conforme ia retirando os LDs da estante, o que havia acontecido com aqueles personagens para que tivessem aquelas cores. Após uma breve conversa, na qual os alunos criavam suas hipóteses em LP e eu refazia as mesmas em LI, segui para a última tarefa, que consistia na utilização do *fun book*. Distribuí o livro para os alunos, e quem não havia adquirido o seu, recebeu uma cópia de Cláudia. Realizamos a tarefa, tendo a idade de cada personagem sido sugerida pelos alunos, em inglês. Escrevi os números correspondentes no quadro após cada sugestão, e ao final passei pelas mesas, conferindo e comentando a página realizada por cada aluno.

Ao final, Cláudia encerrou a aula pedindo aos alunos que colocassem os materiais e organizadores embaixo da mesa, pois fariam uma atividade com Vivian; pediu aos alunos que colocassem suas cabeças em cima da mesa, fechassem os olhos, e aguardassem a professora. No corredor, conversamos sobre a aula e recebi sugestões de Cláudia para o planejamento das próximas aulas, de acordo com a organização da aula dela, disposta da seguinte forma: 1) *greetings*/5 minutos, 2) *warm-up*/5 minutos, 3) *focus language*/10-15 minutos (através de brincadeiras do tipo *memory game*, *guess what/who*, *tic-tac-toe* e *hangman*), 4) *reinforcement*/5-10 minutos e 5) *work time*/15-20 minutos (através de *example*, *check out* e *hands on*). Ao final da lista estava a atividade “bingo” sugerida para

a aula seguinte, como tarefa final.

5.3.1.3 Aula 3

Nesta terceira aula, realizamos as tarefas de: 1) um rápido alongamento, 2) a contação da história *five little ducks*, 3) a criação de enredos para a história dos patinhos, 4) conversa sobre a história dos patinhos e as vivências dos alunos e 5) a utilização do *fun book* para o jogo bingo.

Essas tarefas visaram dar continuidade ao exercício de relacionar o que era tratado em aula com as vivências dos alunos, de criar hipóteses para as histórias contadas em aula que contavam com a participação deles, bem como promover mais contextos lúdicos e de fruição para os quais o uso dos conteúdos previstos para o nível quatro fossem necessários.

Cláudia organizou o círculo e eu iniciei a aula com um rápido alongamento: colocamos nossas pernas para cima, para baixo, cruzadas e fizemos movimentos com a cabeça enquanto eu narrava o que estávamos fazendo em inglês; os alunos faziam o mesmo. Terminamos fazendo movimentos para cima e para baixo com a cabeça e rindo ao dizermos *yes, yes, yes*.

Para a tarefa seguinte, que trataria da canção *five little ducks*⁷⁵ e sua história, desenhei o cenário e os personagens (o lago, os quatro patos e a mamãe pata) no quadro; apresentei a história através de uma contação “cantada”, fazendo movimentos com as mãos para “nadar”, dando pulos para o movimento *over the pond* e com as mãos para fazer o bico da mamãe pata que chamava os filhotes que sumiam, um a um, dizendo *quack, quack, quack*. Os alunos participaram fazendo a voz da mamãe e dando sugestões para a representação da história no quadro. Ao final, reconstituímos a história, falando da sequência decrescente de números em inglês.

Seguimos para a tarefa de criação de enredos para a história da canção *five little ducks*; perguntei aos alunos por que os patinhos não tinham voltado e eles elaboraram

⁷⁵A canção tradicional *five little ducks* possui variações; utilizei a seguinte letra: *Five little ducks went swimming one day, over the pond and far away. Mommy duck said “quack, quack, quack, quack” and four little ducks came swimming back. A história continua dessa forma, com o número de patinhos diminuindo, até chegar a zero: No more ducks came swimming back. Mommy duck said “quack, quack, quack, quack, I’m sad”. And five little ducks came swimming back.*

enredos criativos para o que havia acontecido em LP.

Na tentativa de relacionar as vivências dos alunos à história contada, também perguntei a eles se o que aconteceu aos patinhos (o fato de a mamãe chamar e eles demorarem para vir) também acontecia na escola, entre eles e a professora, por exemplo. Os alunos relataram, em LP, que na escola também aconteciam atrasos e que um menino havia, inclusive, se perdido, do lado de fora da escola.

Como última tarefa do dia, procurei introduzir o bingo retomando a aula, dizendo que havíamos falado sobre números, patinhos, meninos e meninas que se perdiam e se achavam. Após explicar o jogo, Cláudia conversou comigo e me deu novas instruções de como conduzi-lo, momento no qual ela perguntou se eu gostaria que ela assumisse o jogo, o que aceitei. Cláudia explicou o jogo novamente, e realizou dois bingos que foram auxiliados por mim, que entregava e recolhia os cartões com os números, além de torcer e comemorar com os alunos cada número sorteado. Durante o jogo, ela utilizou a LI, fez referências à música dos patinhos, cantou e utilizou, de forma lúdica, nomes de frutas e números que não estavam nas cartelas, o que prendeu a atenção dos alunos.

No corredor, Cláudia me aconselhou a dar uma “enxugada” no planejamento das tarefas e a condensar mais as atividades; expliquei que as pré-tarefas eram pensadas em função da história coletiva que seria criada nas próximas aulas. Conversamos sobre o planejamento da aula do dia seguinte, e ela me sugeriu usar o material que possuía para retomar a história dos patinhos. Respondi que iria rever meu plano de acordo com as observações dela, e pedi que ela levasse o material na aula seguinte. A professora Cláudia me informou também que estava providenciando o material (referentes às atividades finais das aulas) para a semana seguinte.

5.3.1.4 Aula 4

Na quarta aula, realizamos as tarefas de: 1) retomada da música *if you're happy*, 2) encenação da história *five little ducks*, 3) início da história coletiva, 4) brincadeira de “pato, pato, ganso”, realizada por alguns alunos e 5) utilização de fotocópia do LD.

Essas tarefas, em especial o início da história coletiva, visaram relacionar

essa nova experiência às demais experiências de criação de enredos e hipóteses que os alunos haviam tido nas aulas anteriores, de forma a dar continuidade à promoção de mais contextos lúdicos, de fruição e de cidadania para os quais o uso dos conteúdos previstos para o nível quatro fossem necessários.

Cláudia organizou o círculo, como na aula anterior, e na sequência cantou a música *if you're happy* com os alunos; ela, utilizando um tom de voz mais baixo, permitiu que as vozes dos alunos se sobressaíssem.

Antes de eu dar prosseguimento à aula, peguei os *flashcards* dos personagens da história dos patinhos com Cláudia e perguntei se ela não gostaria de conduzir a atividade final do livro, como havia feito na aula anterior, proposta esta que foi aceita. Disse à Cláudia que a condução do bingo - com o uso da língua inglesa em vários momentos - na aula 3 havia integrado os vários elementos da aula e da história, e que eu havia percebido o engajamento dos alunos na brincadeira.

Entrei na roda e fizemos alguns movimentos rápidos: *legs down/crossed, head up* que terminaram com movimentos dos ombros, tronco e risadas, enquanto nos movimentávamos sentados e dizíamos *shake, shake, shake*. Pedi a um aluno que “abrisse” seus ouvidos, para quem cochichei a saudação *hello!*. Uma menina identificou a brincadeira de telefone sem fio. A mensagem, assim que chegou ao final da roda, foi conferida, e a partir dela, retomei a pergunta *how are you?*; caminhando pela roda, tocando nos alunos e perguntando como estavam. Os alunos responderam em LI.

Para a tarefa seguinte, a encenação da história dos patinhos, mostrei os crachás dos personagens, perguntei, em LI, o que eram; cantamos a música, e os alunos completaram, em inglês, os números em ordem decrescente. Segui a sugestão de Cláudia, e para selecionar seis alunos (que representariam cinco patinhos e a mamãe), caminhei pela roda, tocando os alunos e dizendo *hello, hello, hello and how are you?*. O aluno selecionado era quem havia sido tocado quando eu falava a última palavra da frase. Para a encenação, seis alunos ficaram de pé, em frente ao quadro, encenando a história e dizendo as falas; os demais narraram a história, cantando-a, em inglês.

Na sequência, realizei a tentativa de iniciar a história coletiva; mostrei os

flashcards de cores, que foram rapidamente identificados pelos alunos. Cantei a canção *one little finger*, alterando a frase final para *point it to...*, dizendo uma cor e apontando para objetos na sala que possuíam a cor correspondente, pois almejava pedir a cinco alunos que buscassem objetos da sala (que seriam relacionados aos personagens do LD) para a criação do enredo da história coletiva. A maioria dos alunos respondia à tarefa quando um menino começou a brincar de “pato, pato, ganso”⁷⁶; ele, contudo, voltou ao grande grupo para apontar as cores presentes na sala de aula.

Procurei retomar a tarefa inicial, pedindo a um aluno que buscasse um objeto da cor vermelha; quando ele retornou (fizemos, em grupo, uma contagem regressiva em inglês de cinco segundos para adicionar dinamicidade e urgência à busca), retirei um *flashcard* de um personagem e perguntei a esse aluno, em LP, como poderíamos relacionar o objeto selecionado (um carro vermelho) ao personagem. Essa tarefa procurava relacionar-se às outras experiências de criação de enredos e hipóteses que os alunos haviam tido nas aulas anteriores, como as idades dos personagens (na aula 1), os personagens coloridos pelos alunos (aula 2) e a história dos patinhos da canção *5 little ducks* (aula 3). Os colegas sugeriram enredos para conectar o personagem ao objeto. Quando fazíamos mais uma frase, o menino que havia iniciado a brincadeira “pato, pato, ganso”, retomou a mesma, que foi seguida, aos poucos, por outros colegas. Não foi possível retomar a construção da história coletiva. Interrompi as duas atividades, sinalizando que não estávamos conseguindo brincar de duas coisas ao mesmo tempo; disse também que na aula seguinte tentaríamos retomar a história. Passei, assim, a condução da aula à Cláudia.

Para a última tarefa, Cláudia utilizou fotocópias da atividade do LD que tratava de cores. Revisou os *flashcards* dos números coloridos de 1 a 5, perguntando também sobre as cores de cada número; explicou a tarefa, mostrando que havia 6 estrelas na folha, e que cada estrela, com seu número, deveria ser colorida com a cor correspondente ao número do *flashcard*.

⁷⁶Na brincadeira “pato, pato, ganso”, ou “*duck, duck, goose*”, um aluno faz o papel de ganso, caminhando pela roda, tocando a cabeça dos colegas e dizendo “pato” ou “ganso”. Quem for tocado no momento em que o colega disser “ganso” deve levantar e correr atrás do aluno “ganso”. Se conseguir alcançá-lo, a brincadeira recomeça da mesma forma. Caso não consiga alcançá-lo, os papéis se invertem e a brincadeira recomeça com um novo “ganso” que caminha pela roda.

Enquanto os alunos coloriam a folha, conversei com Cláudia, ao fundo da sala, sobre as aulas seguintes. Ela me perguntou se eu precisava de toda a aula para desenvolver o projeto; expliquei que precisava articular todas as tarefas da aula ao produto final (a história coletiva), o que incluía o uso do *fun book*. Esclareci também que a tarefa central da aula (após o *warm-up* e antes da atividade do livro) deveria versar sobre construção de enredos. Cláudia propôs, então, que eu fizesse somente a atividade de construção da história, e que ela ficasse responsável pela abertura e o fechamento das aulas. Concordei. Conversamos sobre o planejamento do dia seguinte, e ela me informou que trabalharia com o animal borboleta (pois as turmas da EI estavam estudando animais de jardim em seus projetos), contaria uma história com este personagem e que, ao final da aula, os alunos construiriam uma borboleta de papel para levar para casa. Comentei que poderíamos utilizar os personagens dessa história na história coletiva, de forma integrada.

5.3.1.5 Aula 5

Na quinta aula, realizamos as tarefas de: 1) contação de história, 2) história coletiva, 3) *craft* de uma borboleta de papel.

A tarefa da história coletiva objetivou dar continuidade à promoção de um contexto lúdico, de fruição e de cidadania para o qual o uso dos conteúdos previstos para o nível quatro fossem necessários; nesse caso, articulados na criação de uma história que seria publicizada.

A partir dessa aula, conforme sugerido por Cláudia, nós duas começamos a testar um novo formato de proposta de aula; nele, a história coletiva ocuparia a parte central, e ela ficaria responsável pela abertura e fechamento da aula.

Quando Cláudia chegou, os alunos já estavam organizados na roda. Após sentar-se em uma cadeira junto à roda, Cláudia deu uma breve contextualização da história que iria contar, dizendo que seria sobre animais que moravam em um jardim, como os que os alunos estavam estudando. A contação iniciou, e os personagens foram sendo apresentados. Cláudia segurou o livro aberto enquanto caminhou pela rodinha, aproximando o livro de cada aluno, narrando e interpretando a história, fazendo pausas e vozes diferentes. Os alunos, de forma semelhante às tarefas que realizaram nas aulas anteriores,

tiveram oportunidades de criar hipóteses para a continuação da história nos momentos em que a professora pediu a eles que adivinhassem o que iria acontecer com os personagens. Após a contação da história da borboleta, Cláudia sugeriu que a minha tarefa fosse realizada com os alunos sentados às mesas, de frente para mim. Concordei.

Antes da tarefa de criação da história coletiva, Cláudia explicou a sua tarefa final aos alunos: ela iria entregar uma borboleta de papel, iria ajudá-los a recortar, e eles iriam colorir a borboleta de ambos os lados.

Para a tarefa de criação da história coletiva, me dirigi ao meio da sala, com uma sacola vermelha, segurando a borboleta de papel que fariam na tarefa final e o livro de história que Cláudia acabara de ler. Com a sacola em mãos, caminhei pela sala e, ao parar perto de objetos da sala, disse *stop!*; perguntei, em inglês, o que eram aqueles objetos (ajudando-os a completar a palavra quando precisaram de auxílio) e os coloquei dentro da sacola. Pedi aos alunos que dissessem *stop!* quando quisessem que eu parasse. Caminhei pela sala, cantarolando *walking, walking* e “congelando” assim que os alunos me pediam para parar. Essa atividade almejou utilizar objetos concretos com os quais os alunos brincavam diariamente e, portanto, faziam parte do universo da sala de aula da turma, (os elementos que dispensavam o uso de representações, os *flashcards*) juntamente ao uso dos *flashcards* referentes aos personagens do LD. Ao final, misturei os personagens dentro da sacola e propus aos alunos que eles fizessem uma história com esses objetos, colocando o livro de história da borboleta junto e lembrando que haviam acabado de ouvi-la; lembrei também a história dos patinhos, para a qual eles elaboraram enredos. Para realizar a seleção dos alunos que iriam participar, fui ao quadro branco onde estavam afixadas placas com os nomes de cada aluno. Passei a mão pelos nomes rapidamente enquanto caminhei. Ao ouvir *stop!*, parei em frente a um nome. O aluno com o nome correspondente veio à frente dos demais, fechou os olhos, retirou um item da sacola e continuou o enredo da história iniciada no dia anterior. Retomei a história, colocando os objetos, conforme iam sendo narrados, em uma mesinha que havia sido posicionada no centro da sala para facilitar a visualização da turma. Ao final, retomamos o enredo que três alunos haviam construído até então. Passado o tempo estipulado por Cláudia para a

criação da história, era o momento de passar a ela a condução da aula.

Como tarefa final, Cláudia entregou as borboletas de papel aos alunos, que começam a colorir. Enquanto eles coloriam, Cláudia comentou o novo formato de aula; apontou que, após quatro aulas, tinha agora a sensação de que havíamos encontrado uma forma de trabalho satisfatória para nós duas: para mim, em função dos objetivos do projeto e da criação da história coletiva, e para ela, em função de seu planejamento e forma de condução das tarefas. Sugeri que seguíssemos desta forma dali em diante, e acertamos que as aulas seguiriam, dali para frente, esse formato.

5.3.1.6 Aula 6

Na sexta aula, realizamos as tarefas de: 1) retomada do conteúdo “materiais escolares”, 2) continuação da história coletiva, 3) uso do *fun book* relacionado ao conteúdo “materiais escolares”.

A tarefa da história coletiva objetivou dar continuidade à promoção de um contexto lúdico, de fruição e de cidadania para o qual o uso dos conteúdos previstos para o nível quatro fossem necessários; nesse caso, articulados na criação de uma história que seria publicizada.

Cláudia chegou e organizou a roda; todos fizeram um círculo, de mãos dadas, de pé, e em seguida sentaram. Cláudia conversou com os alunos que estavam em aula (a turma não estava completa pois alguns alunos ainda não haviam voltado do pátio). Perguntou sobre a borboleta que haviam levado para casa.

Em seguida, apresentou os *flashcards* coloridos dos personagens do LD - até esse momento, ela havia utilizado as versões em preto e branco. Anunciou também que um dos personagens, o urso *Teddy*, talvez fizesse uma visita à turma no dia seguinte. Dando sequência, apresentou os *flashcards* dos materiais escolares, os quais foram mostrados e nomeados por Cláudia e repetidos pelos alunos.

Para a brincadeira *Who has got ...?*, Cláudia colocou os *flashcards* dos materiais escolares no chão, junto à roda. Um *flashcard* de cada personagem foi posicionado acima de cada material escolar. A brincadeira consistia em imaginar que os personagens estavam indo para a escola e que cada um era responsável por levar um material esco-

lar. Cláudia perguntou a alguns alunos qual personagem tinha um determinado material, utilizando a pergunta *Who has got ...?*

Cláudia confirmou a visita do *Teddy* e explicou a tarefa final, após a continuação da história coletiva; mostrou a página do *fun book* que continha figuras de materiais escolares. Os alunos deveriam colorir as figuras no livro da mesma cor dos materiais nos *flashcards*. Em seguida, contariam o número de objetos iguais e escreveriam o número correspondente dentro da figura de uma estrela, ao lado.

Para a tarefa da história coletiva, levei a mesa de plástico e a sacola para o centro da roda, à frente das mesas onde os alunos sentavam. Disse a eles que nesse dia iria misturar os materiais escolares e os personagens dentro da sacola. Retomei a história, em inglês, com o auxílio dos alunos, iniciando as frases com o nome dos personagens e dando a deixa para que completassem o final. Para a escolha dos alunos, segui a mesma forma da aula anterior.

A aula encerrou com a realização da tarefa do *fun book*, momento em que Cláudia e eu conversamos sobre o planejamento das aulas da semana.

5.3.1.7 Aula 7

Na sétima aula, realizamos as tarefas de: 1) retomada do conteúdo “materiais escolares”, 2) brincadeiras de encontrar materiais pela sala, 3) *the shark game*, 4) continuação da história coletiva e 5) uso do LD (fotocópia referente a materiais escolares).

A tarefa da história coletiva objetivou dar continuidade à promoção de um contexto lúdico, de fruição e de cidadania para o qual o uso dos conteúdos previstos para o nível quatro fossem necessários; nesse caso, articulados na criação de uma história que seria publicizada.

Cláudia iniciou a aula fazendo o círculo com a turma para, em seguida, revisar rapidamente os nomes dos *flashcards* referentes ao conteúdo “materiais escolares”. Os *flashcards* foram mostrados por ela, um a um, e os alunos nomearam as figuras.

Para a brincadeira de encontrar materiais na sala, Cláudia selecionou 4 grupos de 4 a 5 alunos; cada grupo era chamado alternadamente para procurar, em 10 segundos, materiais correspondentes aos dos *flashcards* mostrados por ela na sala de aula.

Shark game, a tarefa seguinte, foi realizada no quadro, onde Cláudia afixou a figura de um tubarão e de duas crianças. Cláudia dividiu a turma em 2 grupos e escreveu no quadro os números dos grupos 1 e 2 ao lado das figuras. Cada grupo tinha cinco chances para acertar o nome da figura do *flashcard* (de materiais escolares) que Cláudia tinha em mãos, evitando, assim, “cair” na boca do tubarão faminto. Ao final, como vinha ocorrendo, Cláudia explicou a tarefa a ser realizada após a história coletiva. Na fotocópia trazida por ela, os alunos deveriam identificar, em sequências de materiais escolares, o objeto idêntico ao primeiro da lista, e escrever dentro da figura de uma estrela o número desse objeto.

Antes de iniciar a continuação da história coletiva, revisei com a turma o enredo que havia sido construído até então. Coloquei sobre a mesinha, de frente para os alunos, os *flashcards* dos materiais escolares e dos personagens; pedi à turma, em LP, que me avisasse caso algum daqueles elementos já tivesse sido mencionado na história. Com a ajuda dos alunos, fui, então, retirando os personagens já presentes na história. Disse aos alunos que os personagens da história da borboleta que Cláudia lera haviam saído do livro e se juntado à história deles; mostrei os insetos, enquanto nomeava-os em LI e os colocava sobre a mesa. Me dirigi ao quadro que possuía um varal; fui retomando a história com a turma, enquanto pendurava os personagens, em ordem, nesse varal. A continuação da história coletiva recomeçou a partir dessa revisão. Quatro alunos foram sorteados, da mesma forma que nas aulas anteriores, para retirar, de olhos fechados, *flashcards* de cima da mesa, e continuar a história... Os *flashcards* retirados foram pendurados por mim no varal assim que os alunos terminaram a sua parte.

Cláudia, em seguida, explicou a tarefa final novamente à turma e nós conversamos rapidamente junto ao quadro sobre as aulas seguintes, pois alguns alunos foram ao seu encontro fazer perguntas sobre a tarefa.

5.3.1.8 Aula 8

Na oitava aula, realizamos as tarefas de: 1) retomada da história da borboleta, 2) finalização da história coletiva, 3) desenho do cenário do livro da borboleta.

A tarefa da história coletiva, finalizada nessa aula, objetivou dar continuidade

à promoção de um contexto lúdico, de fruição e de cidadania para o qual o uso dos conteúdos previstos para o nível quatro fossem necessários; nesse caso, articulados na criação de uma história que seria publicizada.

Cláudia começou a aula retomando a história da borboleta; recontou a história com a ajuda dos alunos, fazendo perguntas ao longo da contação: quem eram os insetos, de que cor eram e qual a ordem em que apareciam, por exemplo.

Ao final, Cláudia deu as instruções para a tarefa final: os alunos ilustrariam o cenário referente à página em que o personagem caracol aparecia na história. O cenário deveria ser como o do livro, com exceção da personagem que não deveria ser desenhada. Após colorirem, os alunos receberiam a personagem de papel para ser colorida e colada na ilustração.

Antes de iniciar a continuação da história coletiva, retomei a história de forma diferente com relação ao dia anterior, chamando os alunos que já haviam participado para me ajudar a narrar a história, em inglês, desde o início. Revisei também os elementos que ainda não haviam sido usados na história, mostrando os *flashcards* e nomeando-os quando os alunos não lembraram. Em seguida, seguimos para o desfecho da história, conduzido da mesma forma que as aulas anteriores.

Enquanto os alunos realizaram a atividade, conversei com Cláudia. Contamos as aulas restantes para o final do projeto (4), e definimos o cronograma: a última aula seria destinada à apresentação do projeto, e a antepenúltima, ao ensaio da apresentação. Com relação às aulas da semana seguinte, combinamos que cada aluno iria desenhar a cena que havia criado. Cláudia sugeriu que cada aluno desenhasse a parte da história que mais tivesse gostado, e que somente alguns alunos apresentassem a história coletiva, pois acreditava que a apresentação individual de cada cena seria difícil em função da turma ser grande. Eu argumentei que a apresentação da cena individualmente, por cada autor, a sua maneira, era um dos objetivos do projeto que visava à publicização do produto final.

Conversamos também sobre o meio da apresentação, que eu inicialmente havia sugerido ser o retroprojektor. Cláudia propôs que a história fosse ilustrada em papel, recomendação que acolhi. Combinamos de fazer o ensaio em dois momentos: o primeiro

com 10 alunos em um dia e o segundo com 9 alunos na aula seguinte, sendo a apresentação na quarta-feira, dia 8/5/2013. Eu disse que, como escriba, iria digitar e imprimir uma frase que resumisse a cena de cada um, para que fosse colada ao lado do desenho. Cláudia me deu, como exemplo, uma cópia dos cabeçalhos que fazia para os trabalhos dos alunos e me perguntou o nome da história. Lembrei que não havíamos pensado em um título; combinamos então de fazer uma votação na aula seguinte. Cláudia disse que, caso eu desejasse, ela poderia ajudar na organização das aulas seguintes para que pudéssemos realizar tudo o que precisávamos dentro do número de aulas disponíveis.

5.3.1.9 Aula 9

Na nona aula, realizamos as tarefas de: 1) votação do nome da história coletiva e 2) ilustração da história.

A tarefa de eleição do nome da história através de uma votação objetivou proporcionar aos alunos uma experiência de cidadania na qual todos aceitariam a decisão da maioria da turma. A ilustração da história, por sua vez, possuía o propósito de materializar o trecho que cada um dos alunos construiu, dando-lhe forma e tornando-o “real”.

Cláudia iniciou a aula com o círculo, e em seguida explicou que a história coletiva havia terminado, que possuía começo, meio e fim e que estava pronta para se tornar um livro, do qual cada aluno era responsável por uma página, ou seja, pela parte que criou. Explicou ainda que cada aluno iria receber uma folha (na qual eu havia escrito a parte criada por cada um) e que deveria ilustrar a sua parte da história para que pudéssemos montar um livro. Na sequência, realizou a votação do nome da história.

Cláudia disse aos alunos que possuíam um minuto para pensar em um nome para a história; dirigiu-se ao quadro, onde anotou as sugestões de títulos dos alunos, traduzindo-os para o inglês. Os dois títulos mais votados foram para a “final”, e o título com o maior número de votos foi *The crazy car story*.

Para a tarefa de ilustração da história, Cláudia chamou cada aluno individualmente, leu em voz alta a frase que eu havia escrito (e colado em cada folha a ser ilustrada), explicou seus elementos e instruiu os alunos chamados a sentarem-se às mesas e iniciarem a tarefa. Enquanto isso, eu coloquei no quadro os *flashcards* dos elementos da história

para visualização da turma. Assim que terminei, fui em direção às mesas e li para as crianças o que estava escrito na folha de cada um.

Cláudia e eu passamos o restante da aula com os alunos, percorrendo as mesas, pedindo que nos mostrassem seus desenhos, perguntando a eles sobre os elementos presentes nos desenhos, e conversando sobre a relação dos desenhos com o que estava escrito. Os alunos que terminaram a tarefa foram instruídos por Cláudia a finalizar tarefas incompletas de páginas do *fun book*, bem como de fotocópias que estavam atrasadas.

5.3.1.10 Aula 10

Na décima aula, realizamos as tarefas de: 1) ensaio para a apresentação da história coletiva e 2) *craft* para o dia das mães.

A tarefa de ensaio para a apresentação objetivou que os alunos tivessem a experiência de apresentar a sua parte da história de forma lúdica, fruída e cidadã, bem como familiarizá-los com essa experiência, em uma tentativa de torná-los confiantes para a apresentação da história.

Enquanto os alunos aguardavam o início da aula, conversei com Cláudia sobre a apresentação e sobre a aula. Disse que esperava que os alunos apresentassem a sua parte, contando o que havia no desenho (apontando o que havia de mais importante neles) da forma que conseguissem e na língua que desejassem.

Cláudia fez o círculo e me perguntou se poderia conduzir a tarefa; respondi que sim. Cláudia disse aos alunos que iria entregar a cada um a página da história que haviam ilustrado e que cada aluno deveria lembrar qual era a parte principal do desenho e o seu personagem. Incentivou-os a fazerem a narrativa em LI. Avisou que na semana seguinte uma turma da EI viria ver os desenhos e ouvir a história. Cláudia explicou também a forma da apresentação: cada aluno mostraria o seu desenho e contaria a sua parte da história para a turma convidada. Adiantou ainda a última tarefa: a confecção de uma medalha que seria o presente do dia das mães. Cláudia sugeriu que enquanto ela coordenasse o ensaio com a turma, eu sentasse junto a dois alunos que haviam faltado na aula anterior para que eles fizessem suas ilustrações.

Na rodinha, Cláudia perguntou a cada aluno (que segurava sua ilustração,

sentado) qual era a parte principal do desenho, solicitando a ajuda dos demais colegas caso houvesse necessidade de tradução de um nome de algum personagem. Em seguida, chamou os alunos de acordo com a sequência do enredo, que fizeram uma fila; pediu a eles que apresentassem a sua parte da história.

Para a tarefa seguinte, Cláudia mostrou aos alunos diferentes modelos de medalhas impressas em folha dura dentre as quais puderam escolher uma, que foi colorido livremente. A medalha escolhida foi recortada e recebeu uma joaninha. Conforme terminaram de colorir, os alunos receberam de Cláudia tarefas do livro e de fotocópias atrasadas para terminar.

Enquanto os alunos realizaram a tarefa, Cláudia me entregou as fotocópias utilizadas nas aulas. Ao final da aula, Vivian distribuiu um bolo que a turma havia feito.

5.3.1.11 Aula 11

Na décima primeira aula, realizamos as tarefas de: 1) ensaio para a apresentação da história coletiva com a visita do personagem *Teddy*, 2) ilustração da capa do livro e 3) vídeo.

A tarefa de ensaio para a apresentação objetivou que os alunos tivessem uma segunda experiência de apresentar a sua parte da história, bem como familiarizá-los ainda mais com essa experiência, em uma tentativa de torná-los confiantes para a apresentação da história.

Cláudia iniciou a aula com o círculo e anunciou que traria uma visita para a sala, a qual os alunos identificaram como sendo o personagem *Teddy*. Ela apagou a luz da sala, saiu e voltou com um urso de pelúcia grande, que trouxe de sua casa (a ideia também partiu de Cláudia); combinou que antes que os alunos fossem embora, quando todos estivessem organizados à mesa, ela iria passar o *Teddy*. Nesse momento, cada um teria a oportunidade de dar um abraço e um beijo no urso.

Em seguida, Cláudia organizou a fila como havia feito no dia anterior e explicou que no dia seguinte a turma apresentaria *The crazy car story* para o nível dois. Para isso, pediu aos alunos que tivessem paciência com essa turma, pois eram menores; reforçou também que deveriam mostrar à outra turma que o nível quatro era muito legal.

Cláudia adiantou ainda as tarefas após o ensaio: 1) para a tarefa de ilustração da capa do livro, cada aluno desenharia a sua parte da história em um cartão pequeno que seria entregue por mim; os cartões seriam colados em uma folha e formariam a capa do livro; em seguida 2) assistiriam a um vídeo trazido por ela. Cláudia chamou um aluno que havia quebrado o braço e que esteve ausente por duas semanas, tendo participado das aulas 1 a 4. Pediu que ele se sentasse junto a mim para que fizesse a ilustração faltante da história.

Cláudia organizou, então, o ensaio da apresentação da turma; chamou cada aluno, que recebeu a folha com a parte da história que ilustrara, e sentou na fila. Pediu que cada aluno fosse olhando a sua folha enquanto ela distribuía as demais. Cláudia utilizou o urso de pelúcia no ensaio, pedindo aos alunos que, ao levantassem, apresentassem a sua parte ao *Teddy* e que imaginassem que a turma do nível dois estava ali com ele. O urso foi colocado em uma cadeira, de frente para os alunos. Cada aluno apresentou, assim, os elementos principais de suas ilustrações.

Ao final, Cláudia chamou cada aluno, individualmente, que entregou a sua folha e recebeu um cartão para que desenhasse os elementos principais da sua parte da história, e sentasse à mesa.

Na sequência, disse à Cláudia que havia conversado com o aluno que estava com o braço quebrado e que ele não quis fazer o desenho da primeira parte da história, argumentando que não tinha criado aquele enredo. Cláudia sentou-se junto a ele, dizendo que iria ajudá-lo com a ilustração; pediu que fizesse a personagem *Lucy*. O aluno fez o desenho conforme a instrução, sem colori-lo.

Cláudia encerrou a aula com um vídeo do personagem *Barney*.

5.3.1.12 Aula 12

Na décima segunda e última aula do projeto, realizamos as tarefas de: 1) apresentação da história coletiva, 2) conversa sobre a apresentação e 3) uso do *fun book*.

A tarefa de apresentação da história coletiva criada pela turma objetivou publicar o produto final da turma. Visou também dar oportunidade a cada aluno de contar, da forma que conseguisse, a sua história para outras crianças da escola.

Quando Cláudia chegou na sala de aula, os alunos já a aguardavam na roda. Ela apagou a luz, pediu concentração, e disse que iria organizar os alunos de acordo com a ordem da história, para, em seguida, chamar a turma de nível dois para assistir à contação. Os alunos sentaram em semi-círculo segurando suas ilustrações, de frente para as mesas, onde Cláudia organizou duas filas de cadeiras para os alunos do nível dois sentarem. Eu mostrei aos alunos do nível quatro como a capa da história havia ficado. Cláudia pediu que pensassem nos personagens importantes e que lembrassem de mostrar a folha para os alunos do nível dois.

Assim que os alunos do nível dois se acomodaram nas cadeiras, Cláudia disse que o nível quatro gostaria de mostrar a eles os personagens importantes da história. Cada aluno, com exceção do menino que esteve ausente por duas semanas e que não quis participar, apresentou a sua parte da história; alguns disseram os nomes dos personagens principais de forma estanque, em inglês, outros citaram os personagens utilizando LP e LI e compondo frases.

Após a contação, conversei rapidamente com a turma sobre as suas opiniões com relação à criação da história e sobre qual tarefa do projeto haviam gostado mais. A resposta da maioria da turma recaiu sobre a criação da história coletiva. Me despedi dos alunos, dizendo que iria para outra turma.

Cláudia instruiu que a turma sentasse às mesas onde o *fun book* de cada aluno já estava aberto na página da tarefa do dia; pediu aos alunos uma salva de palmas para mim, de forma a agradecer o tempo que estive com eles. Disse também que eu viria outro dia para visitá-los. Me agradeceu novamente e eu saí enquanto ela iniciava as instruções para uma tarefa do LD.

5.4 Excertos

Passo, agora, a apresentar os excertos, de forma a expor os momentos mais significativos e característicos de resposta dos alunos às tarefas do projeto que tratam mais fortemente da construção da história coletiva.

5.4.1 Excerto 1: *Em cima do car* @@@

Este excerto refere-se à segunda tarefa da tarde de quinta-feira, dia 18/04/2013, que trata da construção da história coletiva e na qual momentos de fruição, ludicidade e resposta ao texto emergiram. É precedida pela contação da história da borboleta realizada por Cláudia.

1 *Após a coleta de elementos da sala de aula, como personagens e brinquedos, (ati-*
 2 *vidade na qual eu caminhava pela sala e era “guiada” pelos alunos que dizem*
 3 *“stop!” para que eu parasse em frente a itens que eles gostariam que fossem colo-*
 4 *cados dentro de uma sacola que eu carregava), me dirijo à turma. A atividade de*
 5 *coleta de objetos presentes na sala de aula teve a finalidade de unir os elementos que*
 6 *já faziam parte das brincadeiras dos alunos em sala de aula (e que dispensavam o*
 7 *uso de representações, os flashcards) ao uso dos flashcards referentes aos persona-*
 8 *gens do LD. Proponho aos alunos que continuem a breve história⁷⁷ construída até*
 9 *então, utilizando esses objetos novos. Para a seleção dos alunos que irão partici-*
 10 *par da construção da história neste dia, vou ao quadro branco onde estão afixadas*
 11 *plaquinhas com os nomes de cada aluno. Passo a mão rapidamente pelos nomes en-*
 12 *quanto me desloco à frente do quadro. Ao ouvir “stop!”, paro em frente a um nome.*
 13 *O aluno com o nome correspondente vem à frente, fecha os olhos, retira um item da*
 14 *sacola e continua o enredo da história.*

15 Helena: O Rodrigo vai ajudar a fazer uma parte da história. E é aquela história que
 16 a gente começou ontem, que era o *Stevie*, né, o *Stevie* foi caminhando e viu aquele
 17 carro e depois, quem que apareceu na história?

18 Alunos: A *Lucy*.

19 Helena: A *Lucy* pegou o tênis de quem?

20 Alunos: Do Artur.

21 Helena: Do Artur <@@@> Então tá, *Stevie was driving his car... Lucy oh, no!*
 22 Estou sem tênis, Artur, preciso do teu... tênis <@@@> E o que será que vai acontecer
 23 agora?

24 *Enquanto eu reconto a história, coloco os objetos mencionados em uma mesinha no*
 25 *centro da roda. Peço ao Rodrigo que feche os olhos, e coloco a mão dele dentro da*
 26 *sacola para que retire um objeto.*

27 Helena: Rodrigo, *close your eyes*. E agora? Lá estava o *Stevie*, no seu carrão... *Eu*
 28 *pego um carrinho vermelho.*

29 Rodrigo: Não é esse carro, é esse. *Rodrigo busca o carro correto junto aos brinque-*
 30 *dos da sala e me entrega.*

⁷⁷Gostaria de remeter o leitor ao resumo da aula de número quatro deste capítulo, no qual narro o que chamei de “tentativa” de criação da história coletiva, pois naquela aula, logo após a criação da segunda linha da história, o aluno Edson iniciou a brincadeira “pato, pato, ganso” e a tarefa foi interrompida e retomada no dia seguinte.

31 Aluno/a: Esse é o *McQueen!* *Outros alunos me corrigem, apontando que peguei o*
32 *carro errado.*

33 Helena: *I see, I'm sorry.* Lá estava *Stevie, driving his car.* Chegou a *Lucy.* E o que
34 que aconteceu agora, Rodrigo?

35 *Rodrigo retira uma abelha da sacola.*

36 Rodrigo: A abelha invadiu o carro <@@@>.

37 Helena: *A bee got into the car zzzzz.* *Caminho pelas mesas fazendo com que a*
38 *abelha "sobrevoe" os alunos, que riem.* Tu acabou de colocar o *Stevie* em apuros,
39 né? <@@@> *And then Stevie is in the car ...oh no, Rodrigo... STEVIE!* <@@@>

40 Alunos: @@@ *Volto ao quadro e seleciono o próximo aluno.*

41 Helena: *Patrícia, come here. Stevie was driving his car, Lucy got no shoes and*
42 *then, the b... bee got into the car. Patrícia, help, help!*

43 Eu acho que a Patrícia pode nos ajudar. Patrícia, *what happened?*

44 *Patrícia retira spiderman.*

45 Alunos: []

46 Patrícia: *Spiderman* pegou a abelha e atirou longe.

47 Helena: *Thank you. Patrícia said that spiderman got the bee ... and threw it away.*

48 Mário: Mas ela sabe voar!

49 Cássio: Estava na chuva.

50 Helena: *Stevie is safe.* A Patrícia acabou de salvar um dos nossos personagens que o
51 Rodrigo colocou em apuros. *Thank you Patrícia.* E agora? *Spiderman, and Stevie,*
52 *driving, and the bee, oh no...*

53 Rodrigo: Ah, mas a abelha sabe voar!

54 Helena: *Yes.*

55 Rafael: E se ela cair ali?

56 Helena: Vamos ver.

57 Alunos: []

58 Helena: O Rafael vai contar a última parte do capítulo de hoje. *Ok,* Rafael?

59 Rodrigo: Rafael, pega [...].

60 *Rafael retira o bebê da sacola.*

61 Alunos: @@@

62 Helena: Rafael, *what happened to the baby?*

63 *Rafael fica pensativo.*

64 Artur: Deixa eu dizer o que aconteceu, eu sei.

65 Helena: O Rafael vai nos dizer, hein, Rafael.

66 Rodrigo: Bota ele em cima do carro. <@@@>

67 Aluno/a: Bota ele em cima do capô do carro. @@@

68 Helena: O Rafael está pensando, agora é a vez dele.

69 Alunos: []

70 Helena: Rafael, 3 segundos: *three, two...*

71 Rafael: Botar ele em cima do carro?

- 72 Alunos: @@@
- 73 Mário: Se eu fosse ele ia uma fazer uma coisa muito melhor.
- 74 Helena: Quando chegar na tua vez, então. *Thank you, Rafael.*
- 75 *Retomo a história.*
- 76 Helena: Vamos ver se a gente lembra a história até agora? *Who was in the car?*
- 77 *Stevie was in the car and then a...*
- 78 Rodrigo: *bee.*
- 79 Helena: *a bee got into the car and then...*
- 80 Rafael: Vou ficar de olho na abelha! *Sorri.*
- 81 Alunos: *Spiderman*
- 82 Rodrigo: *Spiderman* foi picado.
- 83 Helena: *Spiderman threw the bee away and then a baby... the baby*
- 84 Rodrigo: Em cima do *car* @@@
- 85 Helena: *Sat down on the car. @@@ And that's the end.*

Podemos observar, a partir desse excerto, que os alunos, conforme linhas 14 e 16, lembraram, com a minha assistência, a sequência - embora curta - da história iniciada no dia anterior, bem como dois de seus elementos (*Lucy*, a personagem do LD e o tênis do colega Artur). Na linha 25, Rodrigo, ao notar que eu havia pego o carro errado, aponta o meu equívoco (“Não é esse carro, é esse”), busca o carro correto junto aos brinquedos da sala e me entrega. Um aluno não identificado esclarece, na linha 27, qual era o carro que eu havia pego (“Esse é o *McQueen!*”) e seu comentário é seguido por outros colegas que apontam que eu havia pego o carro que não correspondia ao do dia anterior. Essa ação demonstra que esses alunos estavam, ao contrário de mim, atentos a esse elemento da história, que parecia ser importante para o enredo. O carro da história não poderia ser substituído por qualquer carro vermelho, era único.

Na linha 42, Patrícia utiliza o elemento “abelha” em sua parte (“*Spiderman* pegou a abelha e atirou longe), e Mário, em seguida, (linha 45), responde ao texto recém criado pela colega (“Mas ela sabe voar”), observando que, embora o personagem *spiderman* tenha jogado a abelha longe, ela sabia voar. Na linha 46, Cássio cria uma informação (“Estava na chuva”) após o comentário de Mário (linha 45). Ambos mostraram-se atentos à construção da história.

Na linha 47, ao fazer referência ao enredo de Patrícia (linha 42), eu digo que o personagem *Stevie* está salvo (“A Patrícia acabou de salvar um dos nossos personagens

que o Rodrigo colocou em apuros”). Rodrigo, na linha seguinte (50), parece questionar o meu comentário, retomando o que seu colega Mário havia apontado na linha 45 (“Ah, mas ela sabe voar”), mostrando que a questão da abelha ainda era relevante. Na linha 52, Rafael sugere uma possibilidade à personagem abelha (“E se ela cair ali?”), a qual eu respondo, na linha 53, (“Vamos ver”), ou seja, não ofereço um fechamento e deixo outros possíveis encaminhamentos/possibilidades à personagem em aberto. Rafael, no momento de retomada da história em LI (linha 77), comenta (“Vou ficar de olho na abelha”) logo após Rodrigo (linha 75) e eu (linha 76) mencionarmos a personagem em LI. Rafael não utiliza o vocábulo em LI, mas identifica-o, uma vez que tece seu comentário na sequência.

Na linha 63, Rodrigo oferece uma sugestão a Rafael que havia retirado o personagem *Baby* e que não havia criado ainda a sua parte imediatamente à retirada do *flashcard* (“Bota ele em cima do carro”). Na sequência (linha 64), outro aluno não identificado dá outra sugestão (“Bota ele em cima do capô do carro”). Procuro sinalizar (linha 65) a esses alunos que Rafael irá responder e que aquele é o momento para Rafael criar a sua parte da história (“O Rafael está pensando, agora é a vez dele”). Rafael, na linha 68, acaba utilizando as ideias dos colegas em seu enredo (“Botar ele em cima do carro?”).

Rodrigo, que havia criado a sua parte na história utilizando o elemento “abelha”, fez uso desse vocábulo em LP, na linha 32 (“A abelha invadiu o carro”) e em LI (linha 75) no momento em que retomamos a história em LI (“Bee”). Rodrigo, ainda no momento da retomada da história em LI, utilizou o vocábulo “carro” em LI (linha 81) (“Em cima do *car*”).

Na linha 78, os alunos dão continuidade à história sem a minha condução ao mencionarem o personagem seguinte à sequência da narrativa (“*Spiderman*”). Rodrigo, na linha seguinte (79), acrescenta uma informação (“*Spiderman* foi picado”). Na linha 80, resume a história criada até aquele momento (“*Spiderman threw the bee away and then a baby...the baby*”), que é finalizada por Rodrigo (linha 81) (“Em cima do *car*”).

Conforme procurei demonstrar, Rodrigo (linhas 25, 50, 63, 75, 79 e 81), Mário (linha 45), Cássio (linha 46), Rafael (linhas 52 e 77) e os demais alunos da turma (linhas 27 e 64), demonstraram atitudes responsivas ao texto. Os sinais gráficos de ri-

sadas (@@@) meus (linhas 17, 35 e 82), bem como dos alunos (linhas 32, 36, 58, 63, 64, 69 e 81), presentes nas gravações audiovisuais, indicam os momentos de ludicidade e fruição que tivemos em aula, durante a construção da história coletiva. Fruição, ludicidade e resposta ao texto constituem-se em dois dos objetivos presentes nos documentos oficiais da EI e da área das linguagens expostos no capítulo 2.

5.4.2 Excerto 2: *Eu desenho no carro.*

Este excerto refere-se à segunda tarefa da tarde de terça-feira, sexta aula, dia 23/04/2013, que diz respeito à terceira aula da construção da história coletiva e na qual podemos observar a relação estabelecida por Daniela entre o trecho da história construído por ela e sua vivência. É precedida pela brincadeira *Who has got...?*, sobre materiais escolares, e da revisão dos personagens do LD, conduzida por Cláudia. Nesses dois momentos, Cláudia utilizou os *flashcards* para apresentar os personagens coloridos e introduzir o conteúdo “materiais escolares”.

1 *Vou ao centro da sala e fico de frente para os alunos que estão sentados às mesas;*
 2 *levo a sacola comigo e posiciono a mesa de plástico à frente da turma, da mesma*
 3 *forma que havia feito no dia anterior. Digo, em inglês, que iremos misturar os mate-*
 4 *riais escolares com os personagens; faço isso enquanto mostro os flashcards e reviso*
 5 *os elementos da história. Coloco os personagens que ainda não foram incorporados*
 6 *à narrativa dentro da sacola. Os alunos participam, confirmando ou não a presença*
 7 *desses elementos.*

8 Helena: *Wait a minute, Stevie... Stevie* já estava na nossa história, né.

9 Alunos: Já.

10 Rodrigo: *Fluffy*. Bota o *Fluffy*.

11 Helena: *Fluffy, ok*. Coloco o *flashcard* do personagem na sacola.

12 Fabrício: O *Fluffy* já foi.

13 Alunos: []

14 Alunos: *Baby*.

15 Daniela: Não foi.

16 Helena: *Baby, no?*

17 Alunos: Foi.

18 Daniela: *Yes, yes*. Faz sinal positivo com o polegar.

19 Helena: *Do you remember Baby? Baby sat on the ...*

20 Aluno/a: *Baby*.

21 Aluno/a: Carrinho.

22 Helena: *Car, yes*.

23 Marcelo: Ele ficou em cima.

24 Helena: *Yes, Marcelo, the baby sat on the car.* E foi nesse capítulo que a gente
25 parou. Como é que será que vai continuar?

26 Alunos: []

27 Helena: Se vocês têm uma boa memória, vocês vão lembrar do comezinho da nossa
28 história. Como começava mesmo? *Ste...*

29 Rodrigo: *vie*

30 Alunos: []

31 Helena: *Got in the car and then Lucy got...*

32 Alunos: Sapato.

33 Helena: *Artur's shoes.*

34 Alunos: Não é o Artur, ESSE é o Artur, aquele é o Mário. *Eu toco o menino errado.*

35 Helena: *Ok, Stevie got ...*

36 Poliana: Aqui tem os nomes. *Apona para os nomes dos alunos que estão colados*
37 *nas mesinhas que eles usam.*

38 Helena: *Sorry... and Lucy got Artur's...*

39 Aluno/a: Artur's

40 Helena: *Stevie got in the car, Lucy got Artur's shoes and Rodrigo said...*

41 Rodrigo: *Bee*

42 Helena: *... a bee zzz*

43 Rodrigo: Invadiu o carro.

44 Helena: *Got in the car ... and then Patrícia said...*

45 Marcelo: Patrícia tirou o *spiderman* e [] no carro.

46 Helena: *Yes, Patrícia got spiderman to ... throw away the bee*

47 Helena: Rafael... *the baby sat on the car.* @@@ *Termino a revisão da história.*
48 *Sigo para a continuação da história. Para a escolha dos nomes, faço como na aula*
49 *anterior e como sugerido por Cláudia: passo os dedos pelos nomes que estão pen-*
50 *durados em um varal abaixo do quadro e os alunos dizem "stop!" quando eu devo*
51 *parar.*

52 Helena: Daniela, *the baby sat on the car and...* Daniela retira da sacola o flashcard
53 do giz de cera.

54 Alunos: *Crayons?*

55 Helena: *Crayons?*

56 Rodrigo: Já sei. Daniela, eu tive uma ideia.

57 Fabrício: Pintar o carro.

58 Rodrigo: Daniela, tive uma ideia, pintar o carro de *green*.

59 Helena: *Wait Daniela, the baby was on the car ...* e a Daniela vai nos contar como
60 continua essa história.

61 Daniela: O *Baby estava desenhando...no carro.*

62 Helena: *BABY! Tsc, tsc, tsc @@@ Baby got the crayon and was drawing on the*
63 *caar, no way @@@*

64 Alunos: @@@

65 Rodrigo: Essa história está muito engraçada. @@@

66 *Me dirijo ao local onde estão os carrinhos e pego um; os alunos me corrigem.*

67 Alunos: Não é esse, é esse.

68 Helena: **Thank you.**

69 Poliana: Ai, **teacher** Helena, você sempre erra o carro <@@@>

70 Helena: **Baby was sitting on the car and it took a crayon and ... was drawing on the**

71 **caar.**

72 Rodrigo: Desenhou duas florzinhas.

73 Daniela: Eu desenho no carro.

74 Helena: **Oh, no.**

75 Rodrigo: Sério?

76 Daniela: Sério.

77 *A próxima aluna sorteda é Bruna.*

78 Helena: **Bruna, we need your help!**

79 Rodrigo: Deixa a história mais maluca ainda!

80 Helena: **Stevie was in the car, Lucy got Artur's shoes, a bee got in the car, spider-**

81 **man threw the bee away, baby sat down on the car and was drawing with crayons.**

82 *Bruna retira o flashcard com o desenho da sacola.*

83 Helena: Bruna, **schoo...school bag.** *Bruna fica em silêncio. Eu retomo a história,*

84 *encenando o que havia acontecido até então a fim de dar à Bruna um tempo para*

85 *pensar em sua continuação. Os alunos riem da encenação.*

86 Alunos: []

87 *Bruna diz a mim que não sabe.*

88 Helena: Bruna **says: hmmm, I don't know.** Vamos pedir mais uma ajuda? *Sorteio*

89 *mais um aluno, Daniel.*

90 Helena: Daniel, como é que vai continuar?

91 Daniel: A mochila pode ter caído do carro. *Daniel deixa cair o flashcard.*

92 Helena: Ooh, mas não da tua mão, né? <@@@>

93 Daniel: @@@

94 Helena: A mochila estava aonde?

95 Daniel: Dentro do carro.

96 Helena: Ahn, a mochila estava dentro do carro, e lá estava o bebê... e de repente...

97 Daniel: Caiu.

98 Helena: **It fell down.**

99 *A última aluna sorteada do dia é Fátima.*

100 Aluno/a: **Fluffy.**

101 Helena: É a mesma letra, né? *Fátima retira um personagem.*

102 Helena: **Who's this?**

103 Alunos: **Annie, Lucy**

104 Helena: **Is it Lucy or Amy?**

- 105 Alunos: *Aaannie, Luuuuicy*
- 106 Helena: *I really don't know. Peço que os alunos levantem a mão, quem acha que*
 107 *a personagem é Lucy e quem acha que é Annie. Não parece haver uma definição*
 108 *por parte dos alunos quanto ao nome da personagem e decido, então, pedir ajuda à*
 109 *Cláudia.*
- 110 Helena: *I'm going to ask for some help. Teacher Cláudia, is it Amy or Lucy?*
- 111 Cláudia: *Lucy, né, people. Annie não é a mágica?*
- 112 Alunos: *É, sim.*
- 113 Cláudia: *Então. Lucy, né.*
- 114 Helena: *Lucy, guys... mas não foi a Lucy que... deixou o Artur de pé descalço?*
 115 *<@@@> Tiro a Lucy da sacola e a coloco junto com os personagens que já entra-*
 116 *ram na história, em cima da mesa de plástico, junto a mim. Fátima retira mais um*
 117 *flashcard, o livro.*
- 118 Helena: *Hmmm, cheio de estrelinha...*
- 119 Rodrigo: *Já sei, a Lucy estava lendo no carro e tinha batido.*
- 120 Fátima: *[] Fátima fala ao meu ouvido.*
- 121 Helena: *Fátima told me this: the book was in the bag, e quando essa bolsa caiu... tsc*
 122 *tsc... não deu muito certo... it fell down.*
- 123 Márcia: *E aí o livro caiu também.*
- 124 Helena: *E aí caiu também, com o livro que estava dentro. Como é que será que está*
 125 *essa estrada agora?*
- 126 Francisco: *Está toda destruída.*
- 127 Helena: *Está toda cheia de material escolar.*
- 128 Rodrigo: *Não, só tem dois materiais escolares.*
- 129 Helena: *É verdade... o Baby ainda está escrevendo?*
- 130 Alunos: *Siiim. @@@*
- 131 Helena: *Ooooh, Baby <@@@>*
- 132 Helena: *O que que vai acontecer? Tãn, rãn...*
- 133 Alunos: *[]*
- 134 Rodrigo: *No próximo capítulo da história maluca <@@@>*

A partir deste excerto, podemos observar que os alunos lembravam dos elementos da história (linhas 9, 10, 12, 17, 21 e 23), uma vez que confirmaram se estavam ou não presentes na narrativa. Uma exceção foi Daniela (linha 15), que disse que o personagem *Baby* não havia aparecido na história ainda (“Não foi”); ela, contudo, faz a correção na sequência (linha 18) (“Yes, yes”). Marcelo (linha 23), acrescentou uma informação à sequência que estava sendo construída a respeito do personagem *Baby*, nas linhas 21 e 22 (“Ele ficou em cima”), especificando, assim, onde, no carro, o personagem estava.

Durante a revisão da história, os alunos (linha 32) deram resposta à frase que eu havia iniciado (linha 31) (“*Got in the car and then Lucy got...*”), completando-a (“Sapato”). Rodrigo utilizou o elemento do seu trecho (abelha), em LI (42) (“*Bee*”), ao completar a frase, em que eu havia mencionado seu nome, também em LI (41) (“*Stevie got in the car, Lucy got Artur’s shoes and Rodrigo said...*”). Marcelo (linha 46), em LP, também deu resposta (“Patrícia tirou o *spiderman* e [] no carro”) a minha frase (linha 45) sobre o trecho criado por Patrícia (“*Got in the car...and then Patrícia said...*”), o que demonstra, por parte dos alunos, uma atitude responsiva ao texto.

Durante a tarefa de continuação da história coletiva, os alunos nomearam o *flashcard* referente ao material escolar “giz de cera” em LI (linha 55) (“*Crayons*”), assim que Daniela retira esse elemento da sacola (linha 53). Rodrigo e Fabrício (linhas 57 a 59) sugerem a Daniela que pinte o carro; Rodrigo (linha 59), que ela pinte o carro de verde - e diz a cor em LI (“Daniela, tive uma ideia, pintar o carro de *green*”) e Fabrício (“Pintar o carro”). Daniela (linha 62), opta por fazer com que o bebê desenhe no carro (“O *Baby* estava desenhando...no carro”). Em resposta ao trecho de Daniela, os colegas riem (linha 65) e Rodrigo (linha 66) comenta (“Essa história está muito engraçada”). Esses exemplos constituem, também, uma atitude responsiva ao texto.

Daniela, na linha 74, diz que desenha no carro (“Eu desenho no carro”); a informação é comentada por mim (linha 75) (“*Oh, no*”) e suscita um pedido de confirmação por parte de Rodrigo (linha 76) (“Sério?”). Daniela, na linha seguinte (77), confirma sua afirmação (“Sério”). A aluna, portanto, relacionou a parte da história de sua autoria (o bebê que estava desenhando no carro) à sua vivência e conhecimento de mundo (o fato de desenhar em um carro).

Na linha 93, Daniel encontra uma forma de utilizar o elemento “mochila” na continuação da história (“A mochila pode ter caído do carro”), ajudando sua colega Bruna que não havia conseguido criar uma sequência com esse *flashcard*.

Na linha 102, um aluno não identificado, ao ver que a aluna que havia sido sorteada era Fátima, faz um comentário (“*Fluffy*”). Eu, em seguida, (linha 103) comento a relação estabelecida pelo aluno (“É a mesma letra, né?”).

Na linha 126, eu pergunto aos alunos como está a estrada da história coletiva, pois nela havia caído o livro e a mochila, de acordo com Fátima (linha 123). Francisco (linha 128), responde (“Está toda destruída”), e eu acrescento (linha 129), que a estrada está cheia de materiais escolares. Nesse momento, Rodrigo (linha 130) interfere e me corrige (“Não, só tem dois materiais escolares”). Rodrigo mostrou-se atento à história e chamou a atenção para incoerências.

Os sinais gráficos de risadas (@@) meus (linhas 48, 63, 64, 94, 117 e 133), bem como dos alunos (linhas 65, 70, 95, 132 e 136), presentes nas gravações audiovisuais, indicam os momentos de ludicidade e fruição que tivemos em aula, durante a construção da história coletiva.

5.4.3 Excerto 3: *Car...baby sit down in car.*

Este excerto refere-se à quarta tarefa da tarde de quarta-feira, sétima aula, dia 24/04/2013, que diz respeito à preparação para a continuação da construção da história coletiva. Foi precedida da atividade *shark game*, conduzida por Cláudia, na qual os alunos, em dois times, tentaram adivinhar qual era o *flashcard* relativo aos materiais escolares que Cláudia tinha em mãos. Antes de dar continuidade à narrativa, revisei os elementos constitutivos da história.

1 Vou ao centro da sala e fico de frente para os alunos que estão sentados às mesas;
2 levo comigo a mesa de plástico. Sobre ela, coloco três pilhas de flashcards com as
3 categorias “materiais escolares”, personagens do LD e insetos/animais de jardim.
4 Peço aos alunos que me avisem se o personagem já tiver aparecido na história. No
5 momento em que confirmamos que um personagem faz parte da narrativa criada até
6 então, me dirijo ao varal localizado junto ao quadro, ao fundo da sala, e acrescento
7 esse elemento à sequência da história no varal.

8 Helena: **How about...?** Mostro o flashcard do bebê.

9 Alunos: **Baby.**

10 Alunos: **Yes.**

11 Helena: **Yes, baby is in the story.**

12 Janaína: **Car... baby sit down in car.**

13 Helena: **YESS! The baby... sit down on the car.**

14 [...]

15 Mostro a caneta marcador.

16 Helena: **Marker, right,** Daniela. Daniela sorri.

17 Francisco: Do **Baby.**

- 18 Helena: *Who was writing with the marker?*
- 19 Alunos: *Baby*.
- 20 Marcelo: *O Baby estava desenhando no carro.*
- 21 Helena: *Yees, that's the baby.* <@@@>
- 22 Alunos: *Yes. Mostro o flashcard da mochila.*
- 23 Daniel: *Eu que [] a história com ela. Daniel sorri e olha para os colegas ao seu lado*
- 24 *ao dizer que é o autor desse trecho.*
- 25 Helena: *That's right, Daniel and [] Bruna.*
- 26 Helena: *The school bag...*
- 27 Francisco: *Stevie.*
- 28 Helena: *Stevie? In the car.*
- 29 Francisco: *Yes. Faz sinal com a cabeça que sim.*
- 30 Alunos: *Yes.*
- 31 Aluno/a: *Caiu do carro*
- 32 Helena: *And it fell...*
- 33 Aluno/a: *down.*
- 34 Helena: *Yes... and then... table. Mostro o flashcard da mesa.*
- 35 Alunos: *No.*
- 36 Rodrigo: *Vai ser legal, bota na história.*
- 37 Alunos: *Book, nooo, yees. Mostro flashcard do livro.*
- 38 Helena: *The book was iin...*
- 39 Daniel: *Caiu da mochila.*
- 40 Helena: *That's right, first it was in the bag and then [].*

Podemos observar, a partir desse excerto, que Janaína (12) constrói uma frase completa em LI relacionada à história (“*Car...baby sit down in car*”), embora esse não tenha sido o seu trecho, e a profere no contexto adequado, imediatamente após eu parafrasear o que os alunos haviam dito sobre o personagem bebê (o fato de ele estar na história) (“*Yes, baby is in the story*”). A frase de Janaína (linha 12) não foi praticada por ela através de exercícios de repetição descontextualizados; foi repetida por mim nos momentos em que a história foi retomada. Considero este um exemplo de aprendizagem através de contexto significativo; Janaína foi exposta à estrutura da frase e ao conteúdo gramatical através do uso destes em funções comunicativas, ou seja, uma história que havia sido criada pelos colegas e que estava sendo contada.

O aluno Francisco (linha 17) relaciona a caneta marcadora (embora tenhamos utilizado, no dia anterior, o vocábulo “*crayon*”) ao personagem *Baby* (“*Do Baby*”) utilizado por Daniela. Marcelo, na linha 20, acrescenta uma informação (o carro) à revisão

do enredo da história (“O *Baby* estava desenhando no carro”).

Na linha 23, Daniel reconhece e publiciza a autoria referente ao trecho que havia criado para a história (“Eu que [] a história com ela”), no momento em que eu mostro à turma o *flashcard* da mochila (linha 22). Na linha seguinte (25), eu afirmo que ele, juntamente com a colega Bruna, são os autores do referido trecho (“*That’s right, Daniel and [] Bruna*”).

Nas linhas 26 (“*Stevie*”), 31 (“Caiu do carro”), 33 (“*down*”) e 39 (“Caiu da mochila”), podemos visualizar a participação dos alunos, que completam as frases iniciadas por mim durante a retomada da história.

5.4.4 Excerto 4: *Mas como se ela estava no ouvido do Baby?*

Este excerto refere-se à quarta tarefa da tarde de quarta-feira, sétima aula, dia 24/04/2013, que diz respeito à continuação da construção da história coletiva e na qual vemos o questionamento, por parte de Janaína, da sequência criada pelo colega César. É precedida pela tarefa de retomada dos personagens presentes na história bem como do enredo criado até então, na qual pergunto aos alunos como a narrativa inicia. Conforme eles citam os personagens, aponto sua posição no varal, parafraseando os comentários dos alunos em LI.

1 Vou ao centro da sala e fico de frente para os alunos que estão sentados às mesas;
2 levo a mesa de plástico. Os elementos que já faziam parte da história são colocados
3 em um varal junto ao quadro e os personagens a serem utilizados no dia estão sobre
4 a mesa de plástico. Faço o sorteio do nome do próximo aluno a participar da tarefa
5 da mesma forma que nas aulas anteriores, ou seja, me dirijo ao quadro branco, onde
6 estão as placas dos nomes de cada aluno. Passo a mão pelos nomes rapidamente
7 enquanto caminho; ao ouvir os alunos dizerem “stop!”, paro em um nome. O aluno
8 cujo nome é selecionado, vem à frente dos demais, retira um objeto da sacola e
9 continua o enredo. O próximo aluno sorteado é Cássio, que, ao contrário dos demais,
10 não retira um elemento de cima da mesa; vem à frente dos colegas e cria sua parte
11 da história sem o recurso do *flashcard*.

12 Cássio: Hã... é... a mochila [] esmagou todo o carro, essa foi a minha parte. Cássio
13 volta para o seu lugar.

14 Rodrigo: Não pode, Cássio, já foi.

15 Márcia: É.

16 Helena: Cássio, esse é um jeito, né, mas posso te pedir para tirar uma surpresa aqui,
17 para continuar? Cássio faz com a cabeça que sim. Ele retira uma personagem do

18 *livro, a Annie, que possui um arco-íris sobre a cabeça.*

19 Helena: O que que aconteceu com ela?

20 Cássio: O bebê riscou a cara dela.

21 Helena: **Oh, no, baby got the crayon and...**

22 Cássio: Riscou a cara dela.

23 Helena: Bem fraquinho, né, para não machucar.

24 Cássio: Não, ele riscou forte.

25 Helena: Só se for de brincadeira.

26 Cássio: []

27 Helena: Será que é por isso que ela tem esse arco-íris?

28 Cássio: É.

29 Helena: Né! Será que a primeira vez que ela criou esse arco-íris foi o **Baby...**

30 Francisco: Ela pode ter...o **Baby** pode ter pintado ela dessa forma.

31 Helena: **Yes. Thank you Cássio. Baby...**

32 Cássio: Pintou a cara dela de propósito e forte.

33 Helena: E daí ela ficou assim. *Janaína, a próxima a ser sorteada, retira a minhoca.*

34 Aluno/a: Já foi.

35 Alunos: **No, no...** .

36 Rodrigo: A minhoca no olho ...acho que a minhoca...

37 Cássio: A minhoca foi atropelada.

38 Janaína: A minhoca foi... entrou dentro da orelha do bebê e daí o bebê chorou.

39 Helena: **The earthworm got in the baby's ear and the baby cried.**

40 Cássio: Sim, e tb ele...qdo ele... []

41 Helena: **Oh, no**, Janaína <@@@>

42 *César, o próximo sorteado, retira o flashcard da caneta.*

43 Helena: César, **and the p...**

44 Alunos: **Pen.**

45 César: É pintado.

46 Helena: **Who? The earthworm?** *Vários alunos querem dar sugestão a César.*

47 Alunos: Eu tenho uma ideia.

48 Rodrigo: Ela foi jogada no esgoto e furou o pneu do carro...não, quebrou o esgoto e

49 furou o pneu do carro @@@

50 Mário: eu tenho uma boa, eu tenho uma bem boa, a minhoca fez xixi na cabeça.

51 *César fala ao meu ouvido.*

52 Rodrigo: o que que aconteceu?

53 Helena: **Lucy** estava lá no início da história e o César chamou ela, né, César. **Lucy got the pen and drew on the earthworm.**

54

55 Janaína: Mas como se ela estava no ouvido do **Baby**?

56 Helena: Mas como se ela estava no ouvido do **Baby**?

57 César: [] Ela saiu!

58 *O próximo aluno a ser sorteado, Marcelo, retira o flashcard de uma abelha.*

- 59 Marcelo: A abelha... ela foi estragar todo o carro do *Stevie*... [] também.
- 60 Helena: *Bee?*
- 61 Aluno/a: Isso não é abelha.
- 62 Helena: *It's a cute bee, yes, it is.*
- 63 Aluno/a: Tá parecendo mais uma [].
- 64 Helena: A abelha foi até... o carro? E?
- 65 Marcelo: Matou. Matou o carro, o pneu do carro e soltou um ferrão no carro.
- 66 Rodrigo: E caiu do penhasco.
- 67 Helena: *Happy story*. Então Marcelo, a abelha voltou para a história e aí...ferrãozinho
- 68 no pneu... nhém... e furou o pneu do carro.
- 69 Marcelo: E caiu do penhasco.
- 70 Helena: A gente vai contar essa história, né. Vocês querem que a outra turma chore?
- 71 Alunos: *Nooo*, siiim, *YES*.

Através deste excerto podemos verificar que Rodrigo (linha 14) aponta a Cássio a regra da construção da história, qual seja, a de que cada personagem deve ser usado uma vez (“Não pode, Cássio, já foi”), a qual é confirmada por Márcia (linha 15) (“É”). Eu intervenho (linha 16), reconhecendo a ação de Cássio como válida (“Cássio, esse é um jeito, né”) e em seguida pedindo a Cássio que retire um *flashcard* personagem de cima da mesa (“mas posso te pedir para tirar uma surpresa aqui, para continuar?”), opção que é aceita por Cássio.

Cássio, nas linhas 20 (“O bebê riscou a cara dela”), 22 (“Riscou a cara dela”) e 24 (“Não, ele riscou forte”), insistiu na versão que desejava para o seu trecho, que pode ser resumido na linha 32 (“Pintou a cara dela de propósito e forte”). Por mais que eu procurasse conduzir a história para uma versão mais “feliz” (linha 23) (“Bem fraquinho, né, para não machucar”) e linha 25 (“Só se for de brincadeira”), Cássio participou da construção da história a sua maneira, deixando claro o seu desejo de como queria que sua parte fosse retratada, ação que vincula-se à cidadania, uma vez que está relacionada direitos dos alunos-cidadãos.

Com relação à personagem *Annie*, que possui um arco-íris sobre a cabeça, eu estabeleço uma relação entre a personagem e o trecho que Cássio construíra (linhas 20 a 24). Pergunto a Cássio (linha 27) se a personagem possuía esse arco-íris por causa do trecho que Cássio acabara de inventar (“Será que é por isso que ela tem esse arco-íris?”), o que ele confirma (linha 28) (“É”). Na linha 30, Francisco comenta (“Ela pode ter...o

Baby pode ter pintado ela dessa forma”).

Na linha 33, Janaína é a aluna sorteada. Antes que ela pudesse falar, os alunos Rodrigo (linha 36) (“A minhoca no olho ...acho que a minhoca...”) e Cássio (linha 37) (“A minhoca foi atropelada”) e (linha 40) (“Sim, e também ele...quando ela...[]”) se adiantam à sua fala. Tal situação também pode ser observada no momento em que César é sorteado: na linha 47 (“Eu tenho uma ideia”), linha 48 (“Ela foi jogada no esgoto e furou o pneu do carro...não, quebrou o esgoto e furou o pneu do carro @@@”), linha 50 (“eu tenho uma boa, eu tenho uma bem boa, a minhoca fez xixi na cabeça”). Os alunos parecem, portanto, se apropriar da fala do outro, dialogando consigo mesmos ao invés de responderem à fala do colega.

Janaína, atenta ao desenrolar da história, questiona a sequência construída por César (linha 56) (“*Lucy got the pen and drew on the earthworm*”) e que envolve o personagem que ela havia retirado (linha 39) anteriormente, a minhoca (“A minhoca foi...entrou dentro da orelha do bebê e daí o bebê chorou”). O pedido de esclarecimento ocorre na linha 56 (“Mas como se ela estava no ouvido do *Baby*?”), ao qual César responde (linha 58), justificando o seu trecho (“Ela saiu!”).

Por mais que eu insistisse em uma história feliz, procurando chamar a atenção para a interlocução (linha 71)⁷⁸ (“A gente vai contar essa história, né. Vocês querem que a outra turma chore?”), os alunos fizeram a história da forma que desejaram (linha 70) (“E caiu do penhasco”), mesmo que contrária à minha opinião.

5.4.5 Excerto 5: *Eu que fiz isso!*

Este excerto refere-se à segunda tarefa da tarde de quinta-feira, oitava aula, dia 25/04/2013, que diz respeito à preparação para a finalização da história coletiva. Desta tarefa emergiram a participação dos alunos em LI, um momento de ludicidade e fruição, bem como a publicização de autoria sustentada por Cássio. É precedida pela retomada da história da borboleta, conduzida por Cláudia.

¹ *Retomo a história coletiva de forma diferente em relação ao dia anterior; chamo os*

⁷⁸A informação quanto à interlocução, até o momento, limitava-se a uma turma da EI da escola. Cláudia não havia definido qual seria a turma. O excerto revela essa carência, demonstrando que não houve trabalho suficiente no sentido do texto *The Crazy Car Story* falar a um interlocutor específico.

- 2 *alunos que já haviam construído a sua parte da história para me ajudar na narrativa.*
 3 *Eles citam os elementos principais de sua parte em LI, completando as frases que eu*
 4 *inicio. Cláudia pede a atenção de todos antes de eu iniciar, e me passa a palavra.*
 5 Francisco: Ah, de novo aquela história. *Sorri.*
 6 Aluno/a: A história maluca.
 7 Helena: **Concentration, concentration, concentration...** *Coloco os dedos nas têm-*
 8 *poras, como se estivesse fazendo um exercício de concentração; os alunos fazem*
 9 *comigo. Sorriem.*
 10 Helena: **Story time... number one. Rodrigo, do you remember?**
 11 Rodrigo: **Car.**
 12 Helena: **A bee got in the...**
 13 Rodrigo: **Car.**
 14 Helena: Patrícia, **Spi...**
 15 Patrícia: **...spiderman**
 16 Helena: **threw the...**
 17 Alunos: **Bee.**
 18 Helena: **Bee away. Rafael! Ba...** *Rafael levanta a mão, sorri, mas não fala.*
 19 Janaína: **Baby sit down car.**
 20 Helena: **Sat down on the car.** Daniela! **Baby...**
 21 Cássio: [] **down... crayon.** *Daniela faz o movimento de desenhar.*
 22 Helena: **Drew on the car with the cra...**
 23 Aluno/a: **yon.**
 24 Helena: **Crayon. Bruna and Daniel! The school... bag fell...**
 25 Janaína: **Down.**
 26 Helena: **Yes. Fátima! The boo ...**
 27 Francisco: **book**
 28 Helena: **was in the ... bag and...**
 29 Janaína: **Sit down.**
 30 Helena: **Sit down...FELL down! Sit down? It fell down <@@@>**
 31 Alunos: @@@ *Faço movimentos de sentar e cair.*
 32 Helena: Cássio! **Baby got the cray... on and colored Annie's ... face Cássio se**
 33 *levanta e faz o gesto de desenhar com a mão no próprio rosto.*
 34 Cássio: Eu que fiz isso! *Cássio olha para os colegas à sua volta. Sorri.*
 35 Helena: Janaína. **The earworm got into baby's... ear!! and he cried.**
 36 Helena: **César said... Lu... Lu Lucy got the pen and drew on the earthworm and**
 37 **Marcelo who is not here today said: the bee got the car's tire flat.**
 38 Rodrigo: [] *Depois caiu do penhasco... o carro capotou no penhasco.*

Com base neste excerto, é possível observar (nas linhas 11 a 29) que a LI foi utilizada durante a maior parte da retomada da história pelos alunos, que completaram as

frases iniciadas por mim, em LI. Ou seja, a LI foi utilizada para a comunicação, publicizando a parte da história coletiva que cada alunos - ou seus colegas - haviam criado. Na linha 17 notamos que a turma respondeu à tarefa (“*Bee*”), completando a parte final da minha frase (16) (“*threw the...*”).

Uma exceção constitui o comentário de Cássio (linha 34) (“Eu que fiz isso!”), a partir da minha narrativa (linha 32) (“Cássio! *Baby got the cray... on and colored Annie’s... face*”). Na linha 32, eu chamo Cássio, que, embora não fale a sua parte, o faz de outra forma, gesticulando e representando o trecho que havia feito (o bebê que desenhou no rosto da personagem Annie). Mais do que gesticular, desenhando com a mão em seu próprio rosto, Cássio parece demonstrar satisfação pela sua produção e por ter o seu trecho publicizado em sala de aula, pois levanta-se, publiciza sua autoria (“Eu que fiz isso!”) e olha para os colegas à sua volta, sorrindo.

Já a segunda exceção verifica-se na linha 38, em que Rodrigo acrescenta a parte final da história da aula (“Depois caiu do penhasco... o carro capotou do penhasco”).

Podemos observar também que cinco alunos não falaram sua respectiva parte, mas o trecho da história foi dito pelo colega que lembrava e que estava disposto a falar, como na linha 19 em que Janaína narra o trecho da história construído por Rafael (“*Baby sit down car*”). Outro momento pode ser observado na linha 21, em que Cássio fala o trecho referente à Daniela (“*down... crayon*”). Ela, embora não fale, faz o movimento de desenhar, representando a história que construiu. Na linha 25, há outro momento em que Janaína completa a frase que faz referência à parte de Bruna e Daniel (“*Down*”). Há ainda, na linha 27, a resposta de Francisco que completa a frase referente ao trecho de Fátima (“*The boo...*”), que é seguido na sequência por Janaína, que continua a minha “deixa” (linha 29) (“*Sit down*”). Ao ouvir a expressão utilizada por Janaína (linha 29), eu respondo ao seu comentário, procurando esclarecer o significado de *sit down* e *fell down* através de movimentos em que caía e sentava. Essa foi uma oportunidade em que pudemos “brincar”, fruir com a língua de forma lúdica, ao tratar da diferença entre essas duas expressões.

5.4.6 Excerto 6: *Eu tenho uma bem mais legal.*

Este excerto refere-se à segunda tarefa da tarde de quinta-feira, oitava aula, dia 25/04/2013, que diz respeito à finalização da história coletiva; nesta tarefa, Mário, que havia chorado por ainda não ter sido chamado para elaborar sua parte na história coletiva, volta para a atividade e constrói o penúltimo trecho da narrativa. É precedida pela retomada da história da turma, da qual os alunos participaram, completando as frases referentes aos trechos de sua autoria, em inglês.

- 1 *Vou ao centro da sala e fico de frente para os alunos que estão sentados às mesas.*
 2 *Os personagens a serem utilizados no dia estão sobre a mesa de plástico. Faço o*
 3 *sorteio do nome do próximo aluno a participar da tarefa da mesma forma que nas*
 4 *aulas anteriores, ou seja, me dirijo ao quadro branco, onde estão as placas dos*
 5 *nomes de cada aluno. Passo a mão pelos nomes rapidamente enquanto caminho. Ao*
 6 *ouvir “stop”, paro em um nome. O aluno cujo nome é selecionado, vem à frente dos*
 7 *demais, retira um objeto da pilha sobre a mesa e continua o enredo.*
 8 Helena: [...] Artur, *can you take one animal?*
 9 Alunos: *SPIDEEER!* Artur retira o flashcard da aranha.
 10 Janaína: O que que a gente vai fazer com a *spider*?
 11 Helena: *And the spider...*
 12 Rodrigo: A *spider* fez uma teia pro carro não cair do penhasco.
 13 Artur: Ele colocou uma teia no carro...
 14 Rodrigo: para não cair do penhasco <@@@>
 15 Helena: *So spider got... like this ... a spider web and saved the car... super spider!*
 16 *Thank you,* Artur.
 17 Helena: Nathália, come here. Where's Nathália?
 18 Cláudia: *She went to the bathroom.*
 19 *Próxima aluna a ser chamada, Márcia.*
 20 Helena: *Remember, the car was falling down and the spider got a web and ...saved*
 21 *the car.* Márcia tira o flashcard do urso *Teddy*.
 22 Helena: *Márcia, show the character.*
 23 Alunos: *Teddyyy.*
 24 Fabrício: Faz uma coisa maluca com o *Teddy*.
 25 Rodrigo: O *Teddy* comeu o carro.
 26 Janaína: *I don't know.*
 27 Helena: Márcia, como é que esse ursinho vai entrar na nossa história?
 28 Aluno/a: O *Fluffy* vai fazer uma dupla com o *Teddy*.
 29 Márcia: O *Teddy* correu e saiu do carro e se agarrou na frente do carro... e o *Stevie*
 30 não conseguiu ver. Se agarrou no vidro!

31 Helena: Márcia, uma perguntinha, o *Teddy* estava todo esse tempo escondido dentro
 32 do carro? *Márcia faz com a cabeça que sim*. E quando o carro começou a cair ele ...
 33 Daniel: Eu sei, eu tenho uma ideia.
 34 Márcia: Ele estava no carro.
 35 Daniel: Ele pode estar escondido no porta-malas.
 36 Rodrigo: Ele estava escondido na *school bag* e desde a hora que a *school bag* caiu
 37 ele pulou para dentro do carro.
 38 Helena: Quando o carro estava caindo então ele... ihh... ficou com medo e saiu do
 39 carro? Isso?
 40 Márcia: Hm-hum.
 41 *Próximo aluno sorteado é Fabrício. Fabrício retira o flashcard do cachorro Fluffy.*
 42 Alunos: *Fluffyyy*.
 43 Helena: Como é que o *Fluffy* vai entrar? Estava o carro despencando... veio a ...
 44 Poliana: O *Fluffy* lambeu o vidro o carro.
 45 Fabrício: O *Fluffy* ficou na frente do carro.
 46 Rodrigo: Não, o *Fluffy* fez cocô no carro, no banco.
 47 Fabrício: Não, o carro comeu todo o carro .@@@
 48 Helena: Que carro era esse?
 49 Rodrigo: Ele é comilão, o *Fluffy*.
 50 Alunos: É.
 51 Helena: De que que é feito esse carro então?
 52 Rodrigo: De salsicha.
 53 Alunos: []
 54 Helena: *Oh, oh*.
 55 Fabrício: *Ok*.
 56 Helena: *The car was falling down. Spider came, Teddy got scared, and Fluffy got*
 57 *hungry and ...*
 58 Aluno/a: *car*.
 59 Helena: *eat...*
 60 Rodrigo: e todo mundo ficou preso na teia.
 61 *Vou passando passando pelos nomes, e a maioria dos alunos já foi chamado. O*
 62 *próximo é o Francisco. Quando Francisco se levanta para ir até o meio da sala,*
 63 *Mário começa a chorar. Comento que gostaria de saber o porquê, mas ele não*
 64 *responde. Alguns colegas dizem que é por que ele ainda não foi chamado, e eu*
 65 *reitero que todos irão.*
 66 *Francisco tira o flashcard do besouro.*
 67 Helena: *Beetle*.
 68 Francisco: *Beetle*.
 69 Rodrigo: O besouro subiu na barriga no *Fluffy*, e o *Fluffy* vomitou.
 70 Helena: Vamos deixar o Francisco dar a opinião dele... lembra Francisco, que agora
 71 não tem mais carro na história.

- 72 *Mário continua chorando.*
- 73 Aluno/a: E o **Fluffy** ficou gordo.
- 74 Francisco: []
- 75 *Os alunos começam a olhar para Mário.*
- 76 Aluno/a: Eu te ajudo, Francisco, ele pode ter vomitado...
- 77 Helena: [] fala aí Francisco, depois eu quero saber do Mário, o que aconteceu.
- 78 Cláudia: O que foi, Mário?
- 79 Rodrigo: Ele nunca foi.
- 80 Helena: Ah, mas vai, Mário, vai sim, [] todo mundo.
- 81 Rodrigo: [] Os capítulos.
- 82 Cláudia: Mário, vem cá um pouquinho, por favor. *Cláudia chama o Mário para perto*
- 83 *dela. Ele atende.*
- 84 Aluno/a: Vai até mil capítulo.
- 85 Rodrigo: Não fica assim, Mário.
- 86 Aluno/a: Eu nunca fui e não chorei.
- 87 Aluno/a: Nem eu.
- 88 Helena: O Francisco, pensou nessa continuação: **Fluffy nham, nham, ate the car**
- 89 **and the beetle got on fluffy's tummy and then**
- 90 Rodrigo: Vomitou.
- 91 Helena: **The car is back...** e aí... .voltou o carro.
- 92 Francisco: Todo de baba de **Fluffy**.
- 93 Fabrício: Todo de baba de cachorro.
- 94 Helena: e aí levaram para a oficina para consertar.
- 95 Aluno/a: O **Fluffy**?
- 96 Alunos: @@@
- 97 Francisco: Então eu não vou sentar no carro, eu vou sentar no **Fluffy**.
- 98 Helena: Levanta a mão quem ainda não fez.
- 99 *Mário sai de junto de Cláudia, caminha para o seu lugar com o dedo erguido.*
- 100 Mário: Eu ainda não fiz.
- 101 Helena: Mário...e? Poliana.
- 102 *Vou ao encontro de Mário, que está sentado. Me abaixo, fico de joelhos e converso*
- 103 *com ele.*
- 104 Helena: Hein, Mário? [] se tu não quiser, tudo bem, mas se tu quiser eu vou ficar
- 105 bem contente.
- 106 Rodrigo: Pode fazer uma coisa bem engraçada.
- 107 Helena: Como ele quiser, né. Quer fazer na próxima aula?
- 108 Poliana: Eu tô com vontade.
- 109 Helena: O Mário pode escolher, se ele quer fazer o finalzinho, certo? Então tá,
- 110 Poliana. *Poliana vem para o centro da sala.*
- 111 Helena: E lá se foi o carro para a oficina. Chegando na oficina...
- 112 *Poliana retira o flashcard da tesoura.*

- 113 Aluno/a: Cortaram a orelha.
- 114 Rodrigo: Por que tu chorou? *Pergunta ao Mário.*
- 115 Cláudia: Rodrigo, o Mário já conversou comigo e com a profe Helena.
- 116 Helena: Poliana, entrou uma pessoa disfarçada na oficina, *got the scissors, and cut*
- 117 *the car.*
- 118 Francisco: Cortou o carro?
- 119 Helena: *Yes.*
- 120 Alunos: EEEEEEEEE
- 121 *Me dirijo à Cláudia: ok, I have a question for teacher Cláudia, do you think... our*
- 122 *friend.*
- 123 Poliana: Mário
- 124 Helena: *Mário and Nathália do the final chapter...*
- 125 Cláudia: *Today or next class? No, next is not possible, they must finish today, it's*
- 126 *my...*
- 127 Helena: *Do you think he would...*
- 128 Cláudia: *If you... show the picture... maybe something...*
- 129 Helena: *Alright. Mário and Nathália*, desafio final para imaginar, *ok?* Nessa oficina,
- 130 com o carro cortado...
- 131 Alunos: O que tu está fazendo?
- 132 Helena: Qual dos 2, Mário? *Eu mostro duas opções de flashcards para o Mário, um*
- 133 *caracol e uma borboleta.*
- 134 Rodrigo: Caracol, caracol!
- 135 Helena: *Snail.*
- 136 *Alunos conversam entre si. Os que estão perto do Mário, dão sugestões de como*
- 137 *continuar a história.*
- 138 Mário: Eu tenho uma bem mais legal.
- 139 Helena: E aí, Mário? *ele aponta para o flashcard do caracol.*
- 140 Helena: O Mário escolheu a ... o caracol para terminar a história. E como é que
- 141 termina?
- 142 Mário: O carro estava indo... na teia né pq a teia estava no caminho [] daí o ca-
- 143 racol passou ...aquela gosminha na frente... antes ... daí o carro ficou todo assim
- 144 desengonçado daí foi na teia e foi lá e daí dirigiu [] dentro do carro.
- 145 *Muitos alunos falam ao mesmo tempo.*
- 146 Mário: E daí o carro explodiu. []
- 147 Helena: Lembra que o carro estava todo picotado?
- 148 Mário: E o carro explodiu!
- 149 Helena: Tu acha que a *snail* pode dar uma ajudinha de colar todo ele?
- 150 Rodrigo: sim, e daí ...daí explodiu o carro por causa... dos efeitos.
- 151 Helena: o que tu acha, Mário?
- 152 Daniel: Eu pensei em botar o caracol como cola, daí vai colar o carro.

- 153 Mário: Daí o carro fez uma teia e foi lá e bateu num caminhão e caiu em outro
 154 penhasco [] bateu o carro e [] de verdade.
- 155 *Francisco fala junto com Mário. Eu chamo a última aluna, a Nathália.*
- 156 Helena: Nathália, terminou com uma pequena explosão. Tu termina a história para
 157 nós?
- 158 Alunos: Eu quero terminar!
- 159 Helena: E daí, Nathália?
- 160 *Nathália fala ao meu ouvido.*
- 161 Helena: A Nathália disse o seguinte, que no fim, *the big big butterfly*, com poderes,
 162 consertou a nossa história.
- 163 Aluno/a: Ela consertou a explosão??
- 164 Rodrigo: Ahhh, não podia ter consertado a explosão.

Podemos observar nesse excerto que durante a construção da narrativa, a aluna Janaína se considera uma autora da história coletiva (linha 10) (“O que que a gente vai fazer com a *spider*?”), embora Artur tenha retirado o *flashcard* da personagem (aranha) (linha 9) e seja, portanto, o responsável por inserir esse elemento na história, como vinha acontecendo até então.

Na linha 26, Janaína utiliza adequadamente a expressão em LI *I don't know*, referindo-se às sugestões que os colegas estavam dando à Márcia em relação à inserção do personagem *Teddy* na história.

A construção do trecho com o cachorro *Fluffy* (linhas 45 a 56), que culminou na síntese da linha 57, feita por mim, (“*The car was falling down. Spider came, Teddy got scared, and Fluffy got hungry and...*”) e com a qual Fabrício concorda (linha 56) (“*Ok*”), contou com a participação de Poliana (linha 45), Rodrigo (linhas 47, 50 e 53), além da de Fabrício (linha 46). Ou seja, consituiu-se em mais um exemplo de construção colaborativa entre esses alunos, como também ocorre no trecho seguinte.

No trecho seguinte, Francisco retira o *flashcard* do besouro, e recebe sugestões para a inserção desse elemento na história (linha 70) (“O besouro subiu na barriga no *Fluffy*, e o *Fluffy* vomitou”) e (linha 77) (“Eu te ajudo, Francisco, ele pode ter vomitado...”). Destaco, contudo, a oferta de ajuda de um aluno não identificado (linha 77) (“Eu te ajudo, Francisco, ele pode ter vomitado”), que parece, em uma atitude solidária, desejar ajudar seu colega.

Paralelo à elaboração do trecho no qual o cachorro *Teddy* foi inserido, houve o momento em que Mário chora por não ter sido chamado para participar da construção da história. Outra atitude solidária é manifestada, dessa vez por Rodrigo (linha 86) (“Não fica assim, Mário”). Após Mário ter conversado com Cláudia, eu vou até ele, me abaixo para ficar no mesmo nível de seus olhos, e proponho a ele que, caso queira, pode fazer o final (linha 105) (“Hein, Mário? [] se tu não quiser, tudo bem, mas se tu quiser eu vou ficar bem contente”), (linha 108) (“Como ele quiser, né” [...]) e (linha 110) (“O Mário pode escolher, se ele quer fazer o finalzinho, certo?”). Essa atitude, somada à sugestão de Cláudia (linha 129) (“*If you... show the picture... maybe something...* ”), à qual acresci dar a opção a Mário de escolher entre dois itens (linha 133) (“Qual dos dois, Mário?”), parece ter contribuído para a decisão de Mário de participar da construção da história. Essa participação, que se inicia na linha 139 (“Eu tenho uma bem mais legal”), se concretiza na linha 143 (“O carro estava indo... na teia né pq a teia estava no caminho [] daí o caracol passou ...aquela gosminha na frente... antes ... daí o carro ficou todo assim desengonçado daí foi na teia e foi lá e daí dirigiu [] dentro do carro”) e, após sugestões de colegas (linhas 151 e 153), se encerra na linha 154 (“Daí o carro fez uma teia e foi lá e bateu num caminhão e caiu em outro penhasco [] bateu o carro e [] de verdade”).

O objetivo da intervenção pedagógica e compromisso primeiro da escola é com a felicidade (momentos de fruição e ludicidade) de seus alunos, como argumento, no capítulo 2, serem os encaminhamentos das diretrizes da EI e da área das linguagens. Considero, portanto, a atitude de Mário (sua resposta final à tarefa), um fechamento bem sucedido (feliz!) para o último dia de elaboração da história coletiva.

Na linha 98, Francisco brinca com o enredo da história criado sobre o cachorro *Fluffy* (“Então eu não vou sentar no carro, eu vou sentar no *Fluffy*”), em resposta ao aluno que, na linha 96, ao perguntar (“O *Fluffy*?”), refere-se ao meu comentário na linha anterior (linha 95) (“e aí levaram para a oficina para consertar”).

5.4.7 Excerto 7: Como se diz penhasco em inglês?

Este excerto refere-se à primeira tarefa da tarde de quarta-feira, última aula, dia 08/05/2013, e diz respeito à apresentação da história coletiva *The crazy car story* pelos



Figura 5.1: Apresentação da história coletiva.

alunos do nível quatro à turma do nível dois da EI. Nesta aula, verificamos uma pergunta sobre um vocábulo (penhasco) realizada por Márcia, momentos antes da apresentação da história. A Figura 5.1 retrata a publicização da história coletiva no momento em que um aluno narra sua parte.

1 *Cláudia chega e os alunos estão na rodinha. Como preparação à chegada da turma*
 2 *de nível dois, Cláudia apaga as luzes e pede que os alunos se concentrem. Cláudia*
 3 *chama os nomes de acordo com a ordem da história. A turma é posicionada em semi-*
 4 *círculo, de frente para as mesas, onde Cláudia organizou duas filas de cadeiras para*
 5 *os alunos convidados do nível dois. Cláudia entrega a cada aluno a sua ilustração*
 6 *e eu mostro a eles como ficou a capa da história com a colagem das ilustrações que*
 7 *havam feito. Cláudia se dirige à turma:*

8 Cláudia: Então agora, postura de nível quatro, pensando nos seus personagens impor-
 9 tantes da sua história para levantar e lembrem que vocês têm que mostrar a folhinha
 10 para os amigos para eles poderem enxergar o que que é.

11 Aluno/a: [] Pergunta.

12 Cláudia: Tudo que tu souber dizer em inglês.

13 Márcia: Como se diz penhasco em inglês?

14 Cláudia: Não, mas é os bichinhos que tem aí, quais são, esses tu sabe. **Ohhh helloo.**
 15 *Chega a turma do nível dois.*

16 Cláudia: Os amigos []

17 *Eu vou ao encontro de Márcia e respondo sua pergunta, dizendo que ela pode dizer*
 18 *“cliff” ou então dizer “penhasco” em português.*

19 *Cláudia organiza o nível dois nas cadeiras.*

20 Cláudia: ***Hello everybody.***

21 Alunos do nível dois: ***Hello.***

22 Cláudia: ***Good afternoon, né.***

23 Alunos do nível dois: ***Good afternoon.***

24 Cláudia: O nível quatro quer mostrar para vocês... quais são os personagens importantes da história. Edson, pode levantar e mostrar o teu e começar. Levanta, Edson.

25 *Edson não levanta.*

26 Cláudia: Quer que eu te ajude a levantar? *Edson faz com a cabeça que não.*

27 Cláudia: Levanta para mostrar para eles o teu desenho que tu fizeste. *Cláudia vai ao encontro de Edson e conversa com ele.*

28 Cláudia: Não vai mostrar a tua parte? *Edson faz com a cabeça que não.* Então agora vem o Rodrigo, por favor. *Rodrigo se levanta e fala os seus personagens.*

29

30 Rodrigo: ***Bee and car.***

31

32 Cláudia: Mostra bem para eles olharem o desenho. ***Very good.*** Patrícia. Pode chegar bem na frente deles para mostrar bem para eles. Isto.

33

34 Patrícia: ***Bee and superman.***

35

36 Rafael: ***Baby*** subiu em cima do ***car.***

37

38 Cláudia: ***Baby and?***

39

40 Rafael: ***Baby and car.***

41

42 Daniela: ***Baby and car.***

43

44 Bruna: ***Book and school bag.***

45

46 Daniel: ***Car and school bag.***

47

48 Fátima: []

49

50 Cássio: [] *cria uma palavra em inglês and school bag.*

51

52 Janaína: ***Baby earthworm.***

53

54 César: ***Lucy and earthworm.***

55

56 Cláudia: Eles sabem o que é ***earthworm***, levaram para casa a ***earthworm***.

57

58 Cássio: ***Bee and car.***

59

60 Artur: [] no ***car.***

61

62 Márcia: ***Teddy and the car.***

63

64 Fabrício: ***Fluffy*** comeu o ***car.***

65

66 *Risos da turma do N4.*

67

68 Francisco: O cachorro, o ***beetle...***

69

70 Cláudia: O que mais que tinha?

71

72 Francisco: ***Fluffy.***

73

74 Poliana: O homem malvado, ele queria cortar o ***car.***

75

76 Cláudia: Poliana, vai lá e mostra a ***scissors*** para eles, que eles conhecem, ***scissors.***

77

78 ***Scissors.***

79

80 Mário: A ***snail*** deixou uma gosminha e a ***spider*** deixou uma teia ali e daí o ***car*** foi na gosminha e na teia e bateu lá no caminhão e deu uma explosão. ***Sorri.***

81

60 *Alunos do nível dois e quatro riem.*
 61 Nathália: A *butterfly* []
 62 Roberta⁷⁹: Palmas para o nível quatro.
 63 Cláudia: *Thank you very much.*
 64 Roberta: Muito lindo, estão de parabéns, viu. Que alunos espertos, desenhos lindos,
 65 falando em inglês também, parabéns para vocês. Mais palmas. Agora nós vamos
 66 voltar para a nossa sala.
 67 Cláudia: *Thank you level two.*
 68 *Os alunos do N2 saem da sala.*

A partir desse excerto, podemos observar que na linha 11, um aluno não identificado faz uma pergunta à Cláudia, provavelmente relacionada à língua que deverão fazer a contação da história. Cláudia (linha 12), responde (“Tudo que tu souber dizer em inglês”). Na sequência, (linha 13), Márcia pergunta à Cláudia a tradução do vocábulo “penhasco” (“Como se diz penhasco em inglês?”), um vocábulo que até então nenhum aluno havia perguntado, mas que havia sido mencionado várias vezes durante a criação da história. Cláudia responde que Márcia deve dizer os elementos presentes em sua história e os que ela já sabe (linha 14) (“Não, mas é os bichinhos que tem aí, quais são, esses tu sabe”). Nesse momento, a turma do nível dois entra na sala. Eu decido, então, ir ao encontro de Márcia enquanto Cláudia organiza os alunos do nível dois nas cadeiras; respondo a pergunta de Márcia, dizendo que ela pode dizer *cliff* ou dizer “penhasco” em LP. Uma pergunta genuína e espontânea, momentos antes da publicização da história coletiva que foi construída ao longo de cinco aulas e que fez parte de um projeto de doze aulas, é justamente o que eu gostaria que emergisse de um trabalho que buscou “ouvir” e dar voz ao que os alunos tinham a dizer, e que procurou possibilitar a eles momentos de ludicidade e fruição.

Edson, que não esteve presente nas aulas de criação da história por ter quebrado o braço, recusou-se a contar a parte da história (cuja ilustração fez somente por que isso lhe foi solicitado), que lhe foi atribuída e da qual não participou, como os demais colegas (conforme descrito nas linhas 25 a 30). No meu entendimento, a ação de Edson nos remete ao envolvimento afetivo com o contexto de ensino-aprendizagem, fundamental para que alunos e professores possam se engajar em tarefas (se sentir interpelados por

⁷⁹Pseudônimo atribuído à professora do nível dois.

elas), dotando-as de sentido e, assim, tornando-as significativas.

Nessa publicização da história, todos os alunos, com exceção de Edson, apresentaram a sua parte na história utilizando, de alguma forma, a LI; alguns disseram os nomes dos personagens principais, em LI (linha 32) (“*Bee and car*”), 35 (“*Bee and superman*”), 39 (“*Baby and car*”), 40 (“*Book and school bag*”), 41 (“*Car and school bag*”), 43 (“[] *and school bag*”), 44 (“*baby earthworm*”), 45 (“*Lucy and earthworm*”), 47 (“*Bee and car*”), e 49 (“*Teddy and the car*”). Outros alunos citaram os personagens utilizando LP e LI e compondo frases, como podemos observar em (linha 36) (“*Baby* subiu em cima do *car*”), 48 (“[] no *car*”), 50 (“*Fluffy* comeu o *car*”), 52 (“O cachorro, o *beetle*”), 55 (“O homem malvado, ele queria cortar o *car*”), 58 (“A *snail* deixou uma gosminha e a *spider* deixou uma teia ali e daí o *car* foi na gosminha e na teia e bateu lá no caminhão e deu uma explosão”) e 61 (“A *butterfly* []”).

Na linha 43, vemos que Cássio cria uma palavra em inglês e utiliza outra em LI (*school bag*), que é a palavra usada por Daniel (linha 41) (“*Car and school bag*”). *School bag* não corresponde ao trecho criado por ele (o bebê riscou o rosto da personagem *Annie*), mas é a forma de Cássio “resolver” a sua contação.

Note que Cláudia chama a atenção da turma de nível quatro para a presença da interlocução, a turma de nível dois. Isso pode ser observado nas linhas 33 (“Mostra bem para eles olharem o desenho. *Very good*. Patrícia. Pode chegar bem na frente deles para mostrar bem para eles. Isto.”), 46 (“Eles sabem o que é *earthworm*, levaram para casa a *earthworm*”), 56 e 57 (“Poliana, vai lá e mostra a *scissors* para eles, que eles conhecem, *scissors*. *Scissors*”).

5.4.8 Excerto 8: Por que a gente também não apresenta para o nível um?

Este excerto refere-se à segunda tarefa da tarde de quarta-feira, última aula, dia 08/05/2013, que trata da breve conversa que tive com os alunos sobre a apresentação da história coletiva aos alunos do nível dois que acabara de acontecer. Nela, verificamos a sugestão de Fabrício para que a história seja apresentada também a outra turma da escola.

¹ Os alunos estão sentados novamente na rodinha. Cláudia havia coletado as ilustrações da história assim que a turma de nível dois retornou a sua sala para que eu

²

3 *pudesse fazer cópias coloridas para cada aluno e encadernar as ilustrações origi-*
 4 *nais, materializando-as no livro da turma. Sentei junto aos alunos para conversar*
 5 *com eles sobre suas opiniões quanto à história coletiva, bem como procurar saber*
 6 *do que mais haviam gostado no projeto. Cláudia se dirige aos alunos:*

7 Cláudia: A Helena vai falar cinco minutinhos com vocês por que hoje é o último dia
 8 da Helena com vocês.

9 Alunos: Aaah, por quê? Não vai, por favor!

10 Cláudia: Shh, a Helena quer falar bem rapidinho com vocês, vamos lá.

11 Helena: Eu tenho umas perguntinhas para vocês.

12 Cláudia: Ela quer fazer uma entrevista com vocês agora.

13 Helena: Eu queria saber o que que vocês acharam de fazer [] a história e depois de
 14 apresentar aqui para o nível dois.

15 Alunos: Legal, *yes, yes*.

16 Fabrício: Por que a gente também não apresenta para o nível um?

17 Helena: Pois é, né, quem sabe, vamos ver. Hoje a apresentação estava legal. Fala,
 18 Cássio.

19 Cássio: Não.

20 Helena: Não foi legal?

21 Rodrigo: Eu achei tri legal.

22 Helena: O que é que vocês acharam de mais legal?

23 Alunos: História, história.

24 Helena: Fala, Rodrigo. O que é que foi mais legal?

25 Rodrigo: A história.

26 Helena: De fazer a história?

27 Rodrigo: Sim.

28 Francisco: A história.

29 Cássio: Deixa eu ver, a minha parte.

30 Helena: Foi fazer a tua parte...

31 Alunos: História, história...

32 Daniel: A história, a minha parte e a parte de todo o mundo.

33 []

34 Helena: (...) Pessoal, então, eu queria dizer para vocês obrigada por terem feito essa
 35 história, foi bem legal, todo mundo produziu, todo mundo fez um pedacinho [] e
 36 dizer que agora eu vou para outra turma.

Podemos observar nesse excerto que Fabrício (linha 16) sugere a apresentação da história *The crazy car story* ao nível um da escola (“Por que a gente também não apresenta para o nível um?”), o que sugere a apresentação do trabalho da turma a uma outra interlocução, uma turma de alunos mais jovens do que os que haviam assistido à apresentação (alunos do nível dois).

Perguntados sobre do haviam mais gostado, os alunos respondem que é a história (linhas 23, 25, 28, 31, em LP, e em LI, na linha 35). Na linha 29, Cássio diz que gostou mais da sua parte (“Deixa eu ver, a minha parte”) e Daniel (linha 32), que gostou do seu trecho e dos demais colegas (“A história, a minha parte e a parte de todo mundo”).

Neste capítulo procurei aproximar o leitor do processo de trabalho de campo, geração e tratamento de dados, bem como oferecer uma visão holística de todas as aulas do projeto (através da descrição das tarefas e pré-tarefas envolvidas na construção da história coletiva), no intuito de possibilitar ao leitor ser coanalista dos dados.

Na seção 5.4 apresentei oito excertos de cinco aulas que trataram especificamente da construção da história coletiva, o que constituiu o foco da análise. A partir da análise dos dados, argumentei que momentos identificáveis de fruição, ludicidade e cidadania emergiram durante as aulas. Passo, no próximo capítulo, à retomada das perguntas de pesquisa para, em seguida, respondê-las e então apresentar as minhas considerações sobre o processo de desenvolvimento do projeto.

6 CONCLUSÃO

Neste capítulo de conclusão, retomo as perguntas de pesquisa a fim de respondê-las, para em seguida, expor minhas considerações sobre o processo de desenvolvimento do projeto.

6.1 Perguntas de pesquisa

As perguntas de pesquisa relacionam-se aos conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição, presentes nas diretrizes oficiais da Educação Infantil (EI) e da área das linguagens, à sua articulação aos conteúdos curriculares (e ao material de apoio do LD) e aos sentidos atribuídos pelos alunos às tarefas propostas.

1. De que forma os conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição podem ser atualizados em forma de tarefas em um projeto pedagógico de LI em uma turma de EI?

Os conceitos de cidadania, ludicidade, publicização e fruição podem ser atualizados em forma de tarefas que priorizem a escuta genuína por parte do professor, de forma a dar aos alunos a chance de se expressarem, como na principal tarefa relatada ao longo dos excertos, a criação da história coletiva. Nela, busquei me colocar na posição de alguém que procura e precisa ouvir (e, portanto, disponibilizar a palavra) para que possa entender/se aproximar dos significados atribuídos pelos alunos à tarefa. Como indicado pelos RCNEI, a brincadeira, a conversa e aprendizagem orientada, proporcionam às crianças oportunidades para que se expressem, “demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir” (BRASIL, 1998d, p. 31), bem como negociar conflitos e sentimentos,

elementos indispensáveis à aprendizagem. Já como apontam os RCs, o professor deve planejar suas tarefas em função de objetivos claros, ao mesmo tempo que precisa estar “aberto aos rumos que a comunidade de aprendizagem dá às suas propostas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 137).

O conceito de cidadania pode ser observado nos excertos a) 4 (linhas 20, 22, 24, 32 e 70), nos quais Cássio expressa de forma clara como deseja elaborar seu trecho da história coletiva, apesar das minhas sugestões contrárias, b) 6 (linhas 77 e 86), nas quais Francisco recebe uma oferta de ajuda de um colega e Rodrigo oferece consolo a Mário, que estava chorando por não ter participado da construção da história até então e c) 7 (linhas 25 a 30), nas quais Edson decide não apresentar a parte da história atribuída a ele. A opção de Edson pela não participação na apresentação da história relaciona-se, no meu entendimento, ao exercício do direito que possui de não participar de atividades que não fazem sentido a ele. Ao contrário dos demais colegas que participaram da construção da história, Edson esteve presente apenas nas aulas iniciais nas quais criamos enredos alternativos à história dos patinho e hipóteses sobre os personagens. Tendo quebrado o braço, não pôde vir às aulas seguintes que trataram especificamente da criação da história. Nos resumos das aulas, a materialização do conceito de cidadania também pode ser observada, como na aula 1, em que os alunos que disseram suas idades em LP receberam auxílio dos colegas e meu para o fazerem em LI. Na aula 2, os alunos também ajudaram uns aos outros no processo de compreensão da minha pergunta (“*How are you?*”). Ainda nessa aula, os alunos decidiram brincar de “pedalar”, como havíamos feito na aula 1; dessa vez, contudo, essa não foi uma tarefa planejada por mim. Por fim, verificamos que um aluno, na aula 4, também de forma espontânea, iniciou a brincadeira de “pato, pato, ganso” durante a criação da história coletiva.

Os conceitos de ludicidade e fruição são observáveis nos excertos a) 5 (linha 29), na qual eu brinco com a expressão utilizada por Janaína (*sit down*), b) 6 (linhas 96 e 98), na qual Francisco brinca com o enredo criado por um colega, além das linhas ao longo dos excertos que apresentam o símbolo “@@@” de risos dos participantes. Nos resumos das aulas, a materialização desses conceitos também pode ser verificada,

como em dois momentos da aula 1: no primeiro, como preparação para cantarmos a música, em que fizemos sons, como se estivéssemos nos preparando para cantar, e após, quando tocamos partes do rosto. No segundo momento, “pedalamos” em uma bicicleta imaginária até uma praia, local escolhido pelos alunos; observamos cores, contamos em inglês, de forma relacionada ao que fazíamos na praia. Já na aula 2, ao cantarolarmos a canção *one little finger*, tocamos partes do corpo e, ao final, fizemos cócegas em nós mesmos. Na aula 3, durante a contação da história dos patinhos, os alunos fizeram a voz da mamãe pata, enquanto cantavam a história comigo. Ainda na aula 3, Cláudia conduziu o bingo de forma lúdica, brincando com os alunos e utilizando elementos da história dos patinhos. Já na aula 4, durante a encenação da história dos patinhos, seis alunos representaram os patinhos e os demais alunos narraram/cantaram a história. Por fim, na aula 5, Cláudia fez a contação da história da borboleta de forma lúdica, fazendo vozes para os personagens, narrando e interpretando a história. Brasil (1998d) sugere a articulação dos “recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano” (BRASIL, 1998d, p. 30).

Já o conceito de publicização pode ser observado nos excertos 3 (linha 23), na qual Daniel reconhece e publiciza sua autoria e 5 (linha 34), na qual Cássio parece demonstrar satisfação pela sua produção e por ter o seu trecho da história publicizado perante os colegas de turma. Durante a apresentação da história coletiva à turma de nível dois da escola, todos os alunos (com exceção de Edson), publicizaram suas histórias, utilizando LI, bem como LP e LI, como analisado no excerto 7 do capítulo anterior.

1.1. De que forma esses conceitos podem ser articulados com os elementos do plano de ensino (bem como ao material de apoio do LD) de maneira a possibilitar uma experiência de aprendizagem significativa aos alunos?

Ao longo dos excertos foi possível verificar a articulação dos elementos ao plano de ensino elaborado por Cláudia (que procuravam dar conta dos itens gramaticais e de vocabulário relativos a materiais escolares, insetos e personagens do LD) ao material de apoio do LD (em especial os *flashcards* dos personagens e do material escolar) de

forma a proporcionar uma experiência significativa aos alunos. Conforme apontado pelos documentos oficiais, o item sistêmico está a favor da comunicação e seu uso, em contextos significativos, faz com que a língua/linguagem seja objeto de estudo ao mesmo tempo que se constitui no uso desse objeto. Dessa forma, os conteúdos do plano de ensino e dos *flashcards* tornaram-se personagens da história e foram utilizados em função de uma oportunidade comunicativa, a construção da história coletiva, um produto publicizável.

2. Como os alunos respondem às tarefas?

A resposta dos alunos em relação às tarefas propostas é observável ao longo de todos os excertos bem como dos resumos das aulas. Os alunos responderam ativamente à tarefa de criação de uma história coletiva em todas as aulas, bem como mostraram-se atentos ao enredo, questionando as narrativas que iam sendo elaboradas, lembrando dos trechos da história criados e dando sugestões aos colegas.

2.1. Os alunos estabelecem relações entre o que é discutido em aula com suas vivências fora da escola? Se sim, que índices concretos/ações utilizam para isso?

Os alunos parecem sim estabelecer relações entre o que é tratado em aula com seu conhecimento de mundo. Conforme o excerto 2 (linha 74) pudemos visualizar através do comentário de Daniela a relação estabelecida por ela entre o trecho que havia criado (o bebê que desenhou no carro com giz de cera) e suas vivências (a de já ter desenhado em um carro). Nos resumos das aulas, também é possível verificar momentos de estabelecimento de relações entre a vida na escola e fora dela, como na aula 1, em que, perguntados se contavam histórias para alguém, duas alunas mencionaram que contavam histórias em casa, para os pais e a irmã. Na aula 3, enquanto conversávamos sobre a história dos patinhos, os alunos relataram que se atrasavam para a aula quando estavam no pátio. Nesse momento, um menino contou que já havia se perdido, à noite, do lado de fora da escola.

6.1.1 Conclusões e limitações do projeto

Como ensinamento do processo de desenvolvimento do projeto, elenco o sentimento que permanece comigo: o de que apesar da série de exigências que uma escola real possui (que envolvem o gerenciamento de várias expectativas da comunidade esco-

lar: pais, professores e demais funcionários da escola), é válida a busca por dar conta de suas especificidades e ainda assim realizar uma abordagem com projetos. Isso, sem perder a minha identidade como professora que acredita que o ensino-aprendizagem, de fato, ocorre através da interação (e cujo elemento fundamental é a afetividade) a partir de tarefas contextualizadas e significativas.

Apesar da carga horária reduzida (12 aulas), foi possível dar oportunidade aos alunos de criarem, com os elementos exigidos pela professora de LI, uma narrativa deles, através de algumas intervenções minhas. Dessa história, também me senti parte, fruindo junto com a turma. Gostaria de reafirmar, como fiz no capítulo de metodologia, que estando este trabalho alinhado à pesquisa interpretativa, não estabeleço relações de causa e efeito (procurei da mesma forma, tomar cuidado com asserções advindas das análises dos excertos), mas acredito que as tarefas consistem-se em um dos muitos elementos que colaboraram para o estabelecimento de relações entre a sala de aula e a vida dos alunos, bem como a materialização dos conceitos de cidadania, ludicidade, fruição e publicização, a que este trabalho se propôs.

Gostaria de retomar a construção do projeto, que contou com três momentos fundamentais: 1) as aulas 1 a 4 e 2) as aulas 5 a 12 e 3) a apresentação da história *The Crazy Car Story*. As pré-tarefas (aulas 1 a 4) lidaram com a construção de hipóteses para enredos de histórias do LD e de canções, bem como com momentos em que os alunos puderam fruir e se expressar também através de seu corpo.

Da quinta aula em diante, com a ressignificação do projeto, me dediquei somente à tarefa de construção da história. Conforme exposto no capítulo 5, o formato das aulas foi adaptado às necessidades de Cláudia, que precisava seguir o seu planejamento, e às minhas necessidades como pesquisadora, que estava desenvolvendo o projeto em função de seus objetivos. Decidimos, então, que a partir da quinta aula, Cláudia realizaria as atividades de abertura e fechamento das aulas, e eu desenvolveria o projeto no intervalo entre essas duas atividades principais. O processo de construção da história exigiu de mim uma vigília constante para que a minha voz não se sobrepusesse a dos alunos, e para que eles pudessem, assim, ser ouvidos, cada um no seu ritmo. Os alunos participaram da

construção da história e também das demais atividades⁸⁰, como relatado nos resumo das aulas e analisado nos excertos.

Eu possuía um construto de língua e por consequência, de ensino-aprendizagem diferente do de Cláudia⁸¹, o que, acredito, foi possível ser observado nos resumos das aulas e nos excertos. Aponto essa como uma limitação do projeto (além do pouco tempo para a sua construção), ou seja, o fato de duas professoras com visões distintas a respeito de como alunos da EI aprendem, realizarem tarefas com uma mesma turma. Ao mencionar esse fato, me apresso a apontar que situações como a descrita se atualizam na prática e ocorrem somente em escolas reais, com professores reais. A partir delas e do encontro com o outro (aluno ou professor), somos, todos nós professores, chamados à ação. No caso deste trabalho, essa ação constituiu-se na reconfiguração do projeto através do diálogo entre Cláudia e eu.⁸² Daí o título desta dissertação: do ideal ao possível, no sentido de ser concreto e materializado da forma complexa como são as relações humanas.

Aponto, como outra limitação, a restrição quanto ao tempo destinado ao projeto; gostaria de ter tido mais alguns dias a fim de trabalhar mais aprofundadamente, com os alunos, questões como interlocução e autoria, analisando e discutindo com eles elementos das ilustrações, como o carro, originalmente vermelho, que foi pintado de verde, azul e roxo. Da mesma forma, gostaria de, com mais tempo, ter trabalhado com eles a apresentação da história, de forma que essa não se limitasse às palavras-chave de cada ilustração, e que contasse com outros elementos, como dramatização, por exemplo, a fim de que formulassem frases completas. A construção da história e o encadeamento das ações poderiam ter sido tratados em um número maior de aulas, o que colaboraria com a

⁸⁰Conforme Baumvol (2011), a tarefa pedagógica é compreendida como “o planejamento ou o “plano” para ação em sala de aula, que se transforma ao ser posta em prática pelos participantes” (BAUMVOL, 2011, p. 39). Já a atividade pedagógica “é o resultado de um gerenciamento local pelos participantes, aquilo que efetivamente realizam; o que é construído e reconstruído conjuntamente na sequencialidade de suas ações mútuas” (ibid, p. 39).

⁸¹Gostaria de expressar meu agradecimento à Cláudia pelo apoio ao projeto. Tenho consciência que interferi em suas aulas e em seu planejamento por quase dois meses, no período de adaptação/observação e durante todo o desenvolvimento do projeto (que contou ainda com a presença de câmera e um gravador em sala de aula). São poucos os professores e escolas que abrem as suas portas e disponibilizam suas turmas para que outros professores possam realizar pesquisas. Por essa abertura e disposição por ajudar, sou grata à Cláudia e à escola.

⁸²Quanto à experiência de negociação com Cláudia e às expectativas sobre quem conduziria o projeto, faço referência à Tonelli (2012) que passou por uma dificuldade semelhante à minha.

socialização dos alunos, bem como à resposta deles à fala dos colegas. Com relação ao termo utilizado, “contação de história”, seria mais adequado substituí-lo por apresentação de história, que, por sua vez, poderia ser chamada de “encadeamento ou disposição de ações”, uma vez que os alunos construíram, em muitos momentos, suas partes da história tendo em vista seus próprios elementos que retiravam da sacola.

Apesar de todos os passos do projeto que refaria ou desenvolveria mais, minha percepção dessas doze aulas remete-me ao início do projeto, às aulas de observação: durante todo o meu convívio com a turma pesquisada, tive a satisfação e o privilégio de acompanhar o crescimento individual dos alunos. A apresentação da história, que exigiu dos alunos posicionar-se em frente a seis professoras, colegas e alunos de outra turma e dizer suas palavras-chave, em LI, enquanto mostravam suas ilustrações, constitui-se uma grande vitória.

Gostaria ainda de destacar a carga horária destinada à aula de inglês que, no caso da escola pesquisada, é de 3 períodos semanais. Esse tempo é muito caro às crianças que, estando na aula de LI, não podem estar em outros locais da escola, como no pátio, por exemplo. É responsabilidade nossa, como professores, garantir que as crianças usufruam do seu direito de serem crianças, felizes, cidadãos de direitos também na aula de línguas adicionais (LA), antes de serem entendidas como potenciais aprendizes de conteúdos gramaticais.

No que diz respeito à aprendizagem de vocabulário através de repetição de *flashcards* em oposição à aprendizagem através de tarefas contextualizadas, destaco, alinhada à diretrizes da área da EI e das linguagens, que o segundo (a aprendizagem contextualizada) acrescenta ao primeiro um aprendizado que não se limita e não está contido apenas na memorização de vocábulos e que se relaciona com a experiência de ser com o outro, no mundo social. Como afirmam os RCNEI, nos momentos de interação como os de brincadeira, conversa e aprendizagem orientada, as crianças têm oportunidades para se expressar, bem como negociar conflitos e sentimentos, elementos indispensáveis à aprendizagem. A criança, ressaltam os RCNEI, necessita aprender com outras crianças e adultos, através das trocas sociais e dos vínculos que constrói e dos recursos que emprega

para que, gradativamente, com o auxílio do professor como mediador das relações, ela possa “desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, (...) ao respeito a si (...) e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado” (BRASIL, 1998c, p. 43).

Ponto ainda que as diretrizes para a EI indicam a não antecipação de conteúdos do ensino fundamental (EF) e que todos os documentos oficiais nacionais – de todos os níveis de ensino – *não* apresentam uma lista de conteúdos a ser cumprida em cada etapa da escolarização. No caso da LA, os alunos oriundos da EI serão novamente apresentados, no EF, aos mesmos conteúdos gramaticais, como cores, números, animais e materiais escolares. A preocupação de Cláudia voltou-se, principalmente, ao cumprimento da lista de conteúdos, o que se relaciona à cobrança enfrentada pelos professores por parte dos pais e da sociedade para que os “conteúdos” sejam “transmitidos” e cumpridos.

É imprescindível que nós, professores de LA, repensemos nossas listas de conteúdos: por que esses conteúdos precisam ser aprendidos por crianças de 4 e 5 anos de idade? (Para quê, para quem?, como instigam os RCs). Caso sua aprendizagem seja justificada, a função desses conteúdos deve ser problematizada para que as aulas da EI dêem conta das necessidades *presentes* das crianças que estão indo cada vez mais cedo à escola. Se realmente quisermos fazer uma educação mais voltada às necessidades de cada grupo específico de alunos, teremos que nos unir a fim de iniciarmos uma mudança de paradigma na educação, não nos deixando conduzir somente por essas cobranças externas.

Espero, assim, ter contribuído, através do relato interpretativo do projeto *The crazy car story*, com professores que se deparam com a obrigatoriedade ou com a necessidade do uso de material didático de LI e com a reflexão sobre o uso deste recurso a fim de que convites à ludicidade, fruição e publicidade, bem como ao exercício da cidadania, possam ser feitos nos contextos particulares de cada sala de aula. Sustento que o LD e seu material de apoio existente, como os *flascards*, são de ótima qualidade gráfica e constituem-se em um aporte muito útil aos professores de LA e podem ser grandes aliados do professor. Reitero, como procurei demonstrar através do relato da construção do projeto *The Crazy Car Story*, que o sucesso de uma aula depende, entre outros fatores, do

uso que fazemos deste recurso e das interações entre os participantes que ocorrem na sala de aula. A discussão fundamental recai sobre a reflexão quanto ao uso desses recursos pelo professor; recursos esses, como no caso dos *flashcards*, que, em certos momentos, podem ser substituídos por objetos concretos, de forma a possibilitar uma interação mais rica através da manipulação do objeto pelos alunos, como ocorreu com a utilização do boneco do *spiderman*, relatado no excerto 2 da aula 5. ⁸³.

⁸³Reitero, contudo, que o sucesso de uma aula somente pode ser conhecido “para além dos muros da escola”, se a escola tiver uma atitude de abertura a outras instituições e professores, como é o caso da escola participante da pesquisa. À escola e à professora, meu agradecimento por ter permitido a realização desta pesquisa. Sem seus consentimentos, não haveria relato a ser feito tampouco análise de projeto a ser realizada.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. [S.l.]: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, L. G. *Ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil: Um Estudo Sobre a Fala Institucional de Sala de Aula*. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação lingüística no brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 63–81, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1929[2010].
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. [S.l.]: Martins Fontes, 1992[2011].
- BALZANO, S.; BIER, S. Referenciais curriculares de educação básica: documento da área de linguagens códigos e suas tecnologias. In: _____. [S.l.]: Rio Grande do Sul: SEC (PDF), 2009. v. 1, cap. A gestão da escola comprometida com a aprendizagem.
- BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a pedagogia de projetos? *Projeto - Revista de Educação: projetos de trabalho*, v. 3, n. 4, p. 8–13, 2004.
- BAUMVOL, L. K. *O trabalho interacional para a reconfiguração de atividades pedagógicas instrucionais na sala de aula de inglês como língua adicional*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. [S.l.]: Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. [S.l.]: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil - Conhecimento de mundo*. [S.l.]: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil - Formação Pessoal e Social*. [S.l.]: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil - Introdução*. [S.l.]: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil*. [S.l.], 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica*. [S.l.]: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*. 2006.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. [S.l.]: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. [S.l.]: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Política Nacional da Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. [S.l.], 2006.

BRASIL. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. [S.l.], 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil*. [S.l.], 2010.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. [S.l.], 2010.

BRASIL. *Brinquedos e Brincadeiras de Creches - Manual de orientação pedagógica*. [S.l.], 2012.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. [S.l.]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação, 2013.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del curso de español - portugués para el intercambio (cepi). In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas*. UNC.: [s.n.], 2009.

CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. [S.l.]: Cambridge University Press, 2001[2012].

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. [S.l.], 2009.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 133–144, 1991.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 101–122, Jan./Jun. 2005.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: *Cadernos de Tradução do IL*. [S.l.]: UFRGS, 2000. p. 49–71.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? o inglês na infância. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 229–245, Jul./Dez. 2009.

DELLOVA, C. C. *A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o papel do lúdico*. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

ERICKSON, F. Quantitative methods; qualitative methods. In: _____. [S.l.]: Macmillan, 1990. v. 2, cap. Qualitative Methods, p. 75–194.

FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. J. Referenciais curriculares de educação básica: documento da área de linguagens e códigos. In: _____. [S.l.]: Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado (PDF), 2009. cap. Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Rio Grande do Sul.

FORTE, J. da S. *O Ensino de Língua Inglesa para Alunos da Educação Infantil em Porto Alegre: Uma Leitura Crítica Acerca do Uso da Linguagem, do Letramento e de Crenças*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. [S.l.]: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA, B. R. V. *Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo, 2011.

GASPARINI, N. *Experiência docente no curso de leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: diálogos entre educação linguística, agência de letramento e educação indígena*. Dissertação (Mestrado) — UFRGS, 2013.

GERALDI, J. W.; BENITES, M.; FITCHTNER, B. *Transgressões Convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson*. [S.l.]: Mercado de Letras, 2006.

GIESTA, L. C. *Livro Didático Dedicado ao Ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil: Noções de Ensino e Aquisição de Vocabulário 2007*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 85–95, 2004.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. [S.l.]: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto - Revista de Educação: projetos de trabalho*, v. 3, n. 4, 2004.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. *Teaching additional languages*. [S.l.], 2001.

KIRSCH, W. *Projeto Didático O som que faz a nossa cabeça, interlocução, publicidade e autoria - Relato Interpretativo dessa experiência pedagógica*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. [S.l.]: University of Pennsylvania Press, 1972.

LAMBERTS, D. V. D. H. *O uso do livro didático no contexto de um curso livre de inglês*. Dissertação (Mestrado) — UFRGS, 2012.

LINGUEVIS, A. M. *A porta de entrada para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MASON, J. *Qualitative researching*. [S.l.]: Sage, 1996.

MELLO, G. N. de. Referenciais curriculares de educação básica: documento da área de linguagens códigos e suas tecnologias. In: _____. [S.l.]: Rio Grande do Sul: SEC (PDF), 2009. v. 1, cap. Referenciais Curriculares da Educação Básica para o Século 21.

MELLO, H. A. B. d. Examinando a relação 11-12 na pedagogia de ensino de esl. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 161–184, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. Por uma linguística aplicada indisciplinar. In: _____. [S.l.]: Parábola Editorial, 2006. cap. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa, p. 85–107.

PIRES, S. S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de c*. Dissertação (Mestrado) — UFRGS, 2001.

PRADO, V. V. *Construindo um Espaço de Vivência e Aprendizagem na Aula de Inglês na EJA*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. In: *Cadernos de Tradução do IL*. [S.l.]: UFRGS, 2000. p. 9–54.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares de Educação Básica: documento da Área de Linguagens e Códigos*. [S.l.]: Rio Grande do Sul: SEC (PDF), 2009.

ROCHA, C. H. *Provisões para Ensinar Língua Estrangeira no Ensino Fundamental de 1a a 4a Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, 2010.

SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global*. [S.l.]: Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* Dissertação (Mestrado) — UFMT, 2005.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 333–351, 2009.

SCAFFARO, A. P. *O Uso da Atividade de Contar Histórias Como Recurso na Retenção de Vocabulário Novo na Língua Inglesa com Crianças na Fase Pré-Escolar*. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Referenciais curriculares de educação básica: documento da área de linguagens e códigos. In: _____. [S.l.]: Rio Grande do Sul: SEC

(PDF), 2009. cap. Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa.

SCRIBNER, M. C. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: _____. [S.l.]: Martins Fontes, 2007. cap. Introdução.

SEIDE, M. S. A interação entrevistador-informante numa comunidade de pescadores de guaíba, pr. *Estudos Linguísticos*, v. 8, n. 14, p. 147–161, 2007.

SILVA, C. H. D. da. *Letramento, Gêneros do Discurso e Práticas Sociais: Ensino de Línguas Adicionais na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SMOLKA, A. L. *Lev S. Vigotski: Imaginação e criação na infância (Ensaio comentado)*. [S.l.]: Ática, 2009.

SOUBERMAN, V. J.-S. E. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: _____. 7. ed. [S.l.]: Martins Fontes, 2007. cap. Posfácio.

SZUNDI, P. T. C. *A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo. Ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva*. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

TONELLI, J. R. A. *Histórias Infantis no ensino da Língua Inglesa para crianças*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Estadual de Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A. *A "Dislexia" e o Ensino-aprendizagem da Língua Inglesa*. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Londrina, 2012.

TONELLI, J. R. A.; CRISTÓVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 65–76, Jan./abr. 2010.

VAN LIER. *The classroom and the language learner*. [S.l.]: Longman, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *Pensée et langage*. [S.l.]: Dispute, 1934[1997].

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. [S.l.]: Martins Fontes, 1984[2007].

7 ANEXOS

ANEXO I: MATERIAL DIDÁTICO





BINGO!

1

2

3

4

5

6

1

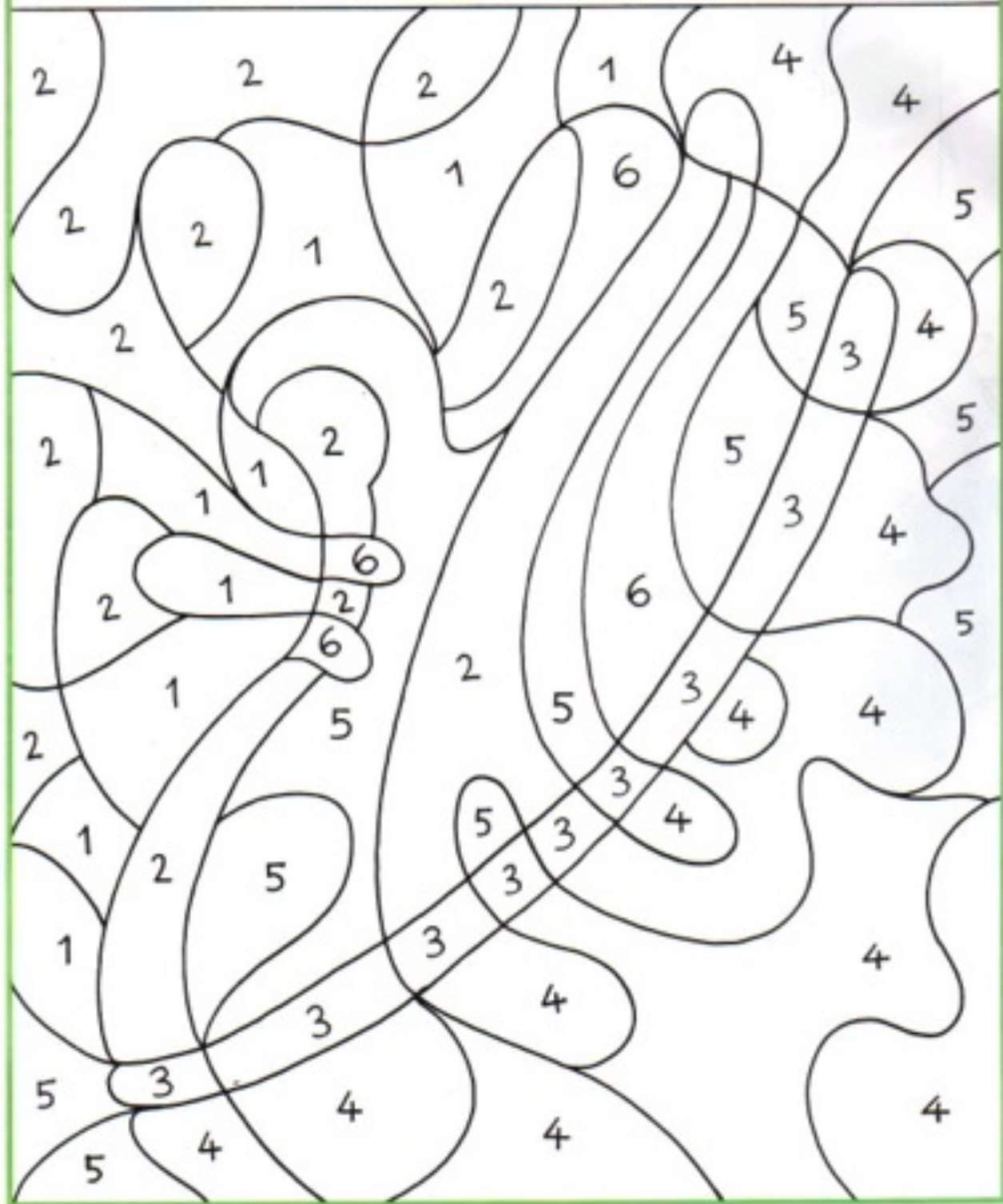
4

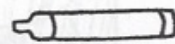
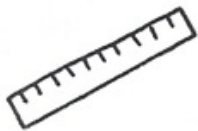
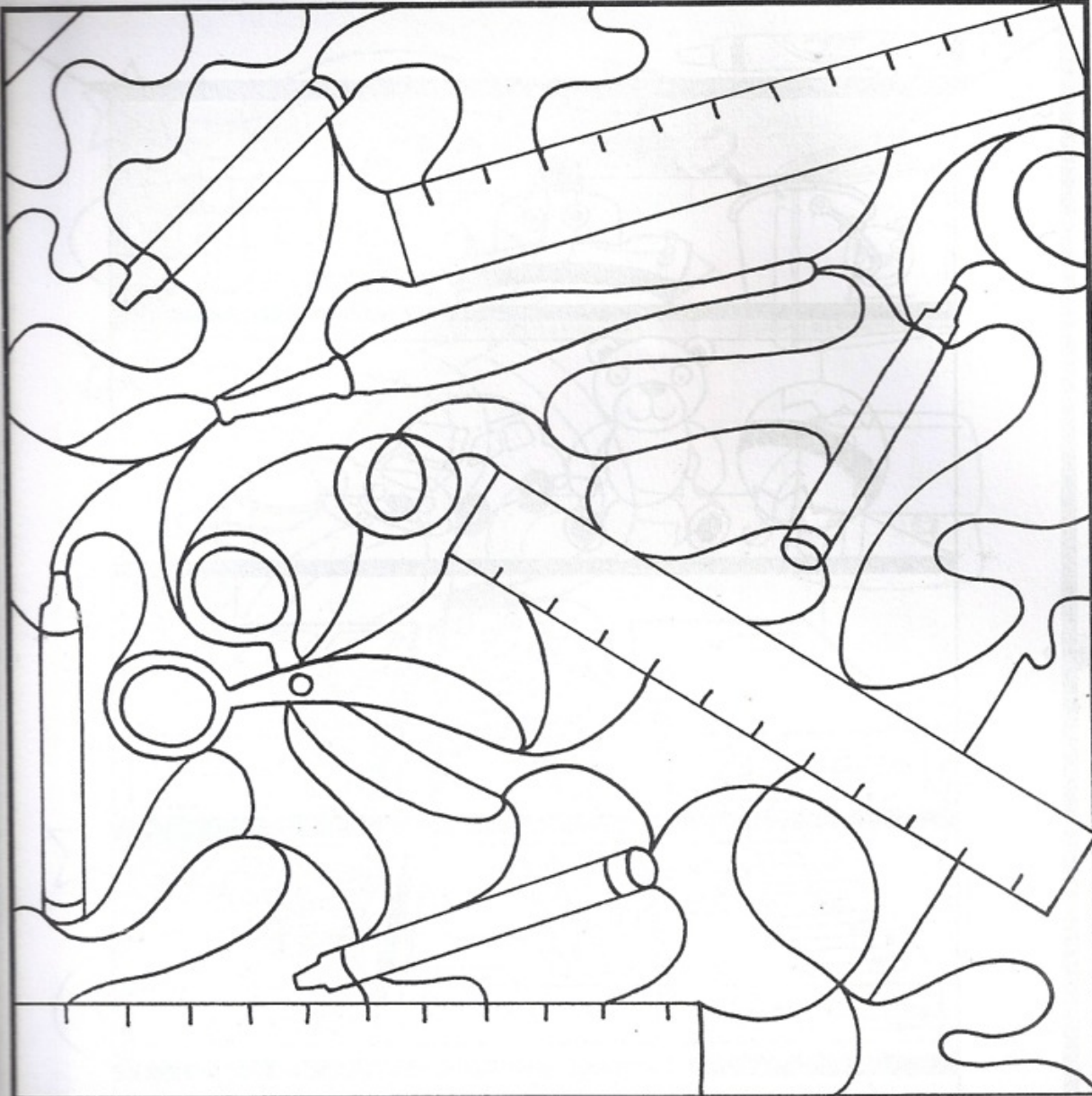
3

5

2

6

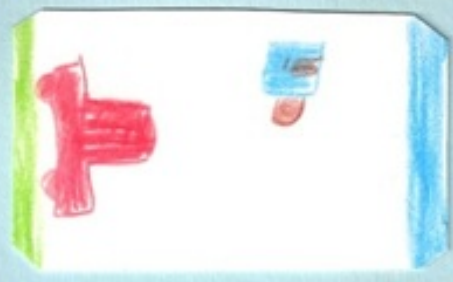






ANEXO II: HISTÓRIA COLETIVA

THE CRAZY CAR STORY





NAME: [REDACTED]

TITLE: THE CRAZY CAR STORY

LUCY GOT [REDACTED] S SHOES.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

TITLE: THE CRAZY CAR STORY

THE BEE GOT INTO THE CAR.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED] TITLE: THE CRAZY CAR STORY
SPIDERMAN THREW THE BEE AWAY.
Group: N4 Year: 2013/1 Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

TITLE: THE CRAZY CAR STORY

BABY SAT ON THE CAR.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME: _____

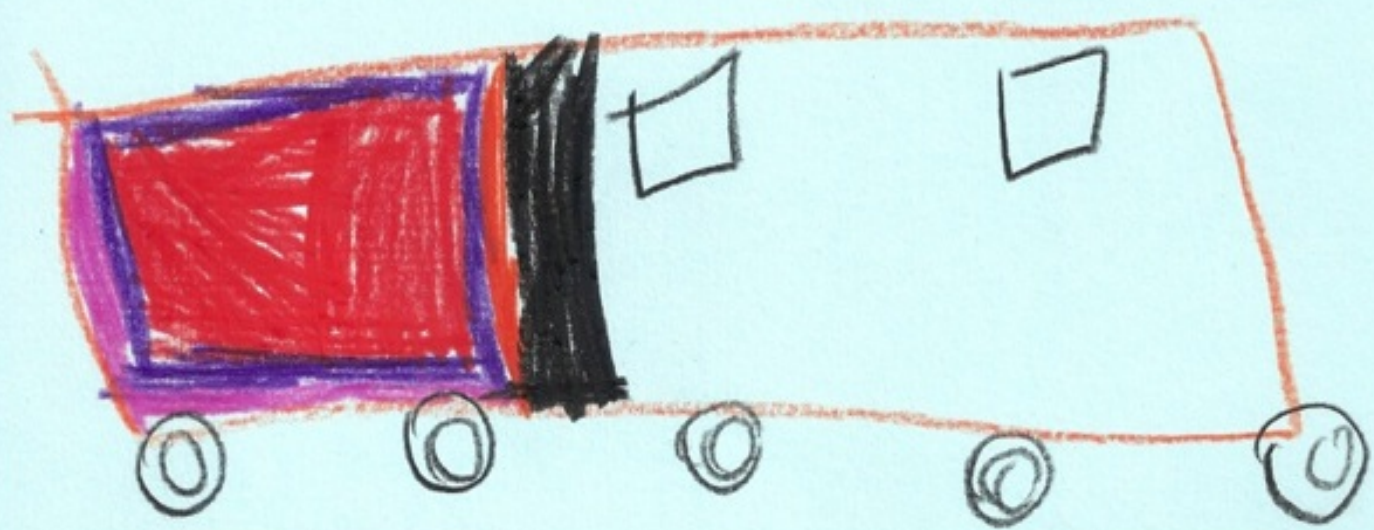
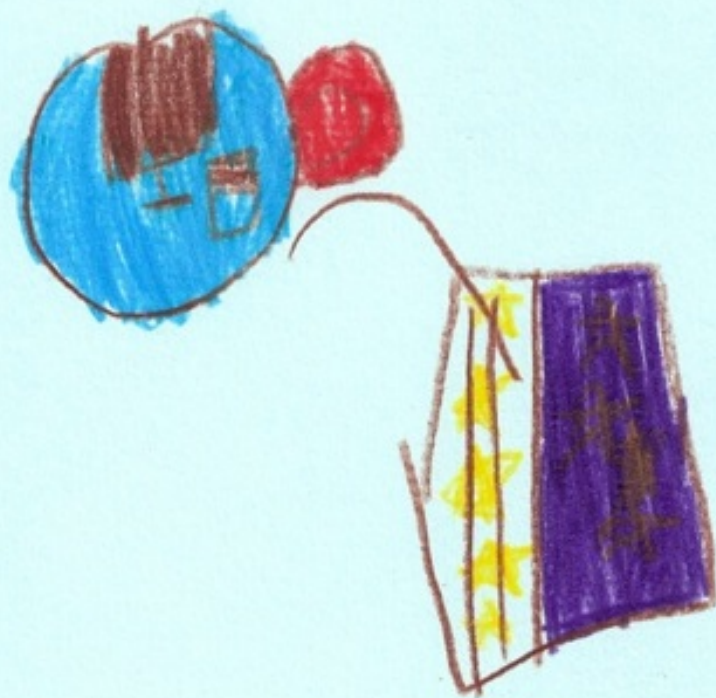
TITLE: THE CRAZY CAR STORY

BABY DREW ON THE CAR WITH CRAYONS.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: _____



NAME: [REDACTED]

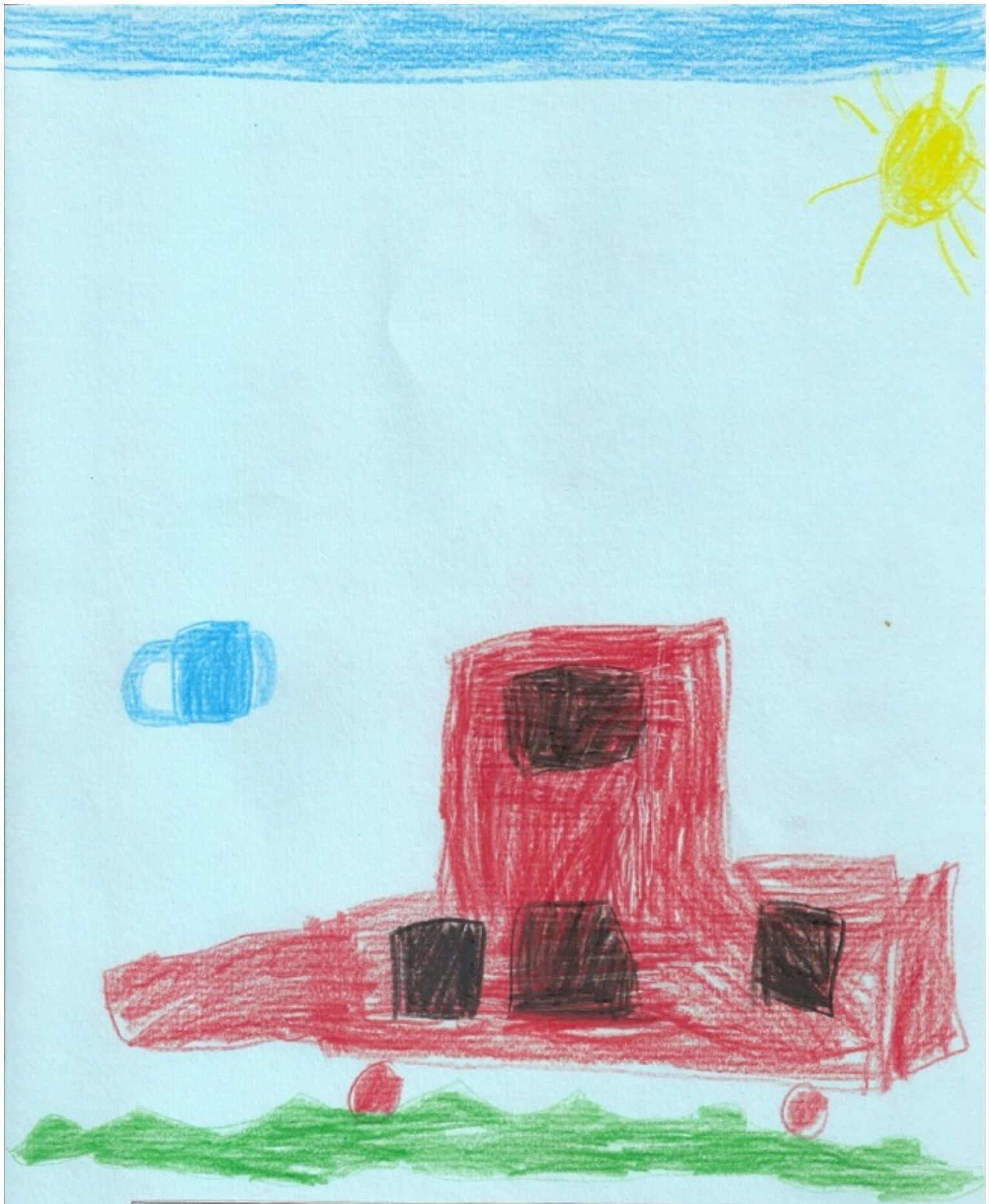
TITLE: THE CRAZY CAR STORY

THE SCHOOL BAG FELL DOWN FROM THE CAR.

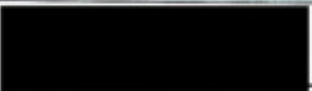
Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME:



TITLE: THE CRAZY CAR STORY

THE SCHOOL BAG FELL DOWN FROM THE CAR.

Group: N4

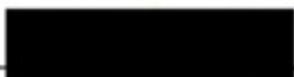
Year: 2013/1

Teacher:





NAME: _____



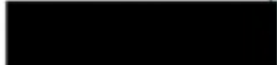
TITLE: THE CRAZY CAR STORY

THE BOOK FELL DOWN FROM THE BAG.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: _____





NAME [REDACTED] TITLE: THE CRAZY CAR STORY
BABY COLORED ANNIE'S FACE.
Group: N4 Year: 2013/1 Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

TITLE: THE CRAZY CAR STORY

THE EARTHWORM GOT INTO BABY'S EAR.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

TITLE: THE CRAZY CAR STORY

LUCY DREW ON THE EARTHWORM WITH THE PEN.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME:

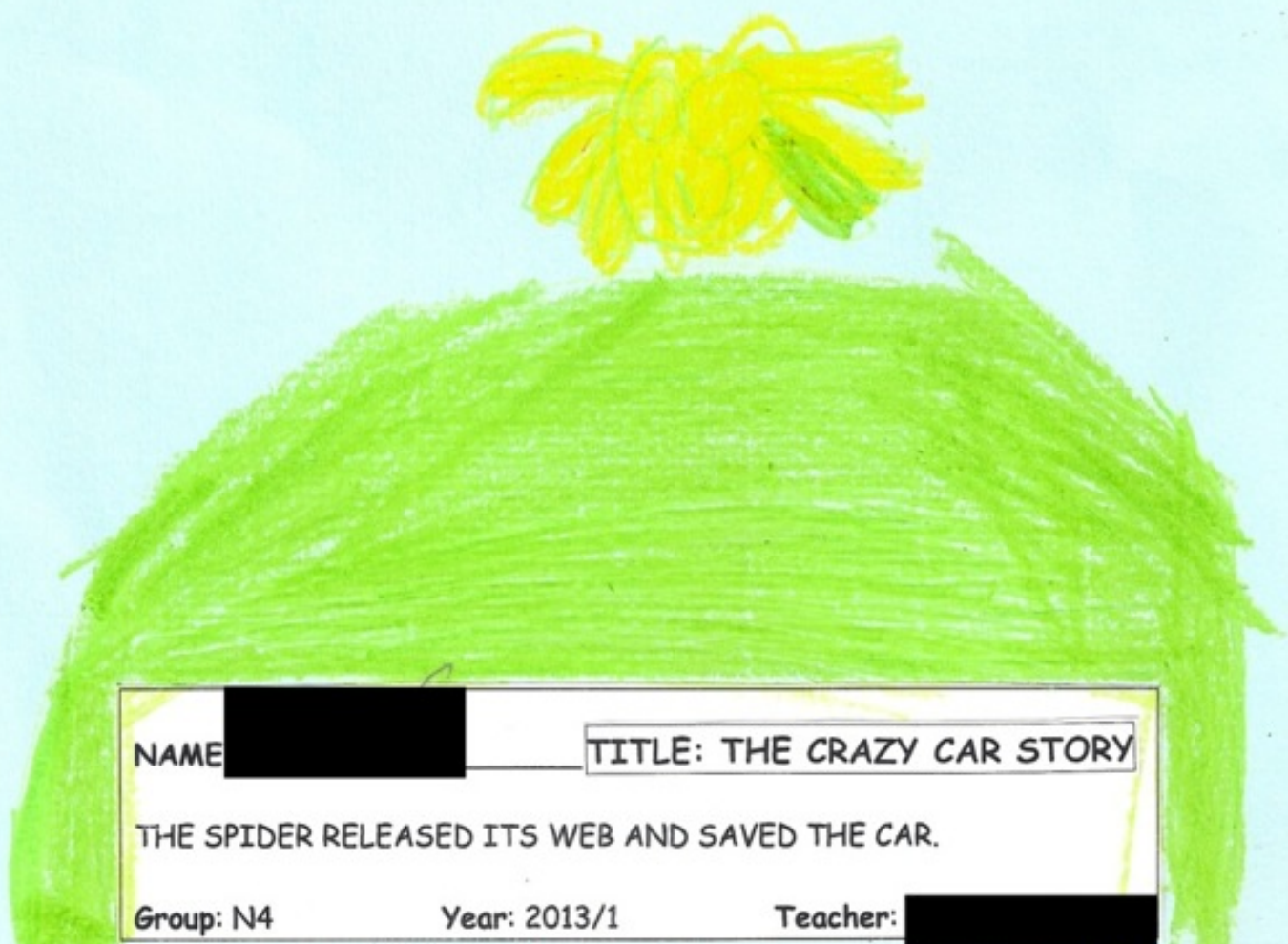
TITLE: THE CRAZY CAR STORY

THE BEE STUNG THE CAR'S TIRE.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher:



NAME [REDACTED] TITLE: THE CRAZY CAR STORY
THE SPIDER RELEASED ITS WEB AND SAVED THE CAR.
Group: N4 Year: 2013/1 Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

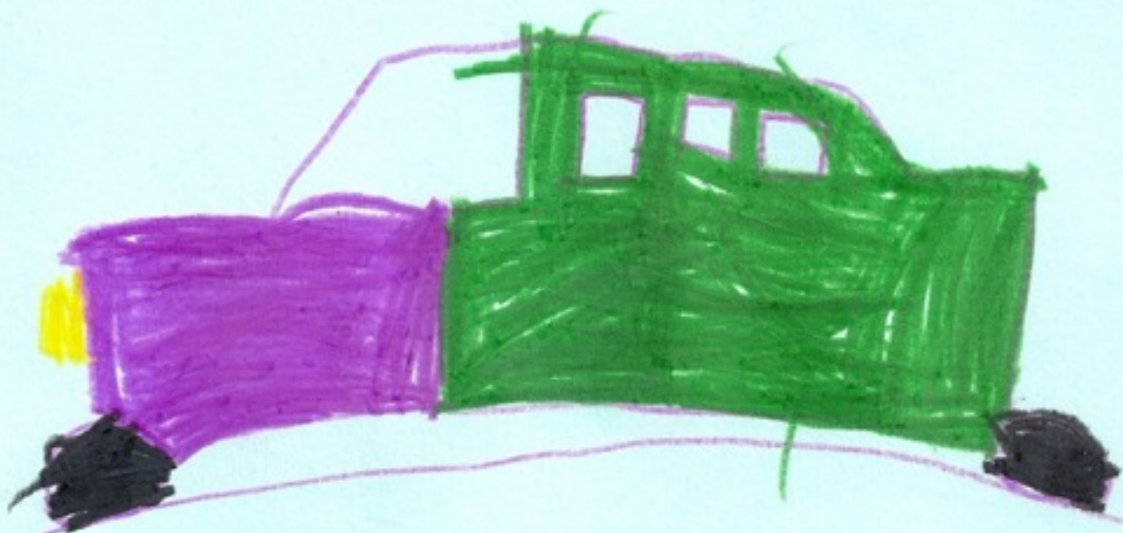
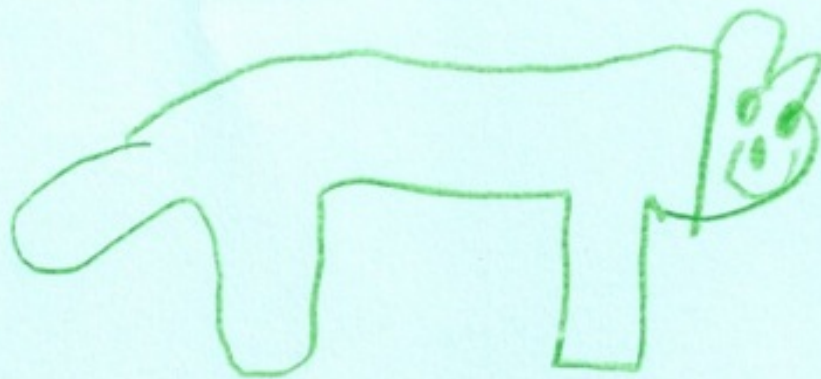
TITLE: THE CRAZY CAR STORY

TEDDY WAS IN THE CAR AND GOT SCARED.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

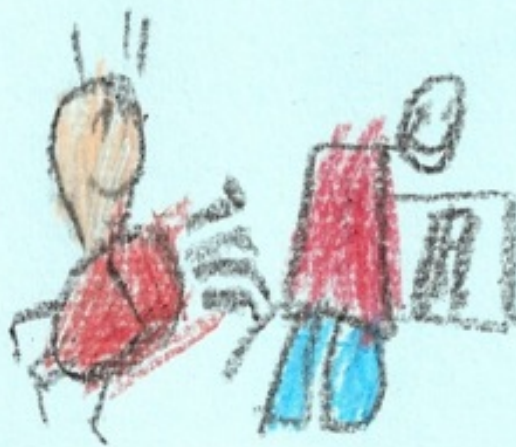
TITLE: THE CRAZY CAR STORY

FLUFFY ATE THE CAR.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

TITLE: THE CRAZY CAR STORY

THE BEETLE CLIMBED ON FLUFFY AND FLUFFLY EXPELLED THE CAR.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

TITLE: THE CRAZY CAR STORY

A STRANGER CUT THE CAR WITH THE SCISSORS.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

THE SNAIL PASSED ITS SLIME ON THE CAR AND THE CAR EXPLODED.

TITLE: THE CRAZY CAR STORY

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]



NAME: [REDACTED]

TITLE: THE CRAZY CAR STORY

THE BUTTERFLY FIXED THE EXPLOSION.

Group: N4

Year: 2013/1

Teacher: [REDACTED]

ANEXO III: TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Programa de Pós-Graduação em Letras
Gabinete da Profa. Simone Sarmento

Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Câmpus do Vale
Av. Bento Gonçalves, 9500 – 91501-000 – Porto Alegre, RS
(51) 3316-7080



Termo de Autorização para Registro Audiovisual de Projeto Pedagógico

Prezado/a sr./sra. responsável,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou realizando uma pesquisa sobre ensino de Língua Inglesa na Educação Infantil, sob orientação da Profa. Dra. Simone Sarmento. O objetivo do estudo é elaborar, juntamente com a professora de Inglês da turma, um projeto pedagógico em Língua Inglesa para o Nível 4 e observar sua implementação e resultados durante o mês de abril e maio de 2013. Para tanto, será necessário registrar em áudio e vídeo as atividades realizadas nas aulas de Inglês do Nível 4 em que seu filho/sua filha é aluno/a. As gravações permanecerão sob nossa guarda. Em transcrições, as identidades dos participantes serão mantidas em anonimato mediante uso de pseudônimos. Os dados serão utilizados somente para propósitos de pesquisa acadêmica conforme projeto aprovado pela direção da escola e disponível para consulta. Teremos satisfação em providenciar quaisquer esclarecimentos adicionais que julgue necessários.

Agradecemos desde já por sua colaboração.

Helena Vitalina Selbach - Mestranda em Linguística Aplicada. Fone: (51) 9238-1020

Simone Sarmento, Ph.D - Professora orientadora. Fone: (51) 3308-7081

Declaro-me suficientemente informado e autorizo o registro audiovisual de projeto pedagógico de Língua Inglesa em que meu filho/minha filha é aluno durante o mês de abril e maio de 2013, para fins de pesquisa, nos termos acima.

Nome do aluno/da aluna: _____

Nome do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Data: _____

**ANEXO IV: CONVENÇÕES PARA
TRANSCRIÇÃO DE DADOS**

Quadro 6 – Convenções para Transcrição de Dados.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Professora de inglês da turma	T	T: Podem. Já eu explico, ok?
Professora-pesquisadora	Pp	Pp: S, entregaram o seu caderno?
Aluno/aluna não identificado/identificada, inclusive o sexo.	A	A: Sim.
Vários alunos ao mesmo tempo.	Ss	Ss: Quando falo sobre quantidades...
Aluno sujeito de pesquisa	S	S: Ainda não. Tô perdido...
Aluno identificado	Sm	Sm: Professora, você viu a homenagem ao Haiti? A música?
Aluno identificado anteriormente e quantidade de turno de fala.	Sm2 *	Sm2: Italiano...
Aluna identificada	Sf	Sf: Eu vô fazer lá em casa.
Aluna identificada anteriormente e quantidade de turno de fala.	Sf2 **	Sf2: Quantos jardins ...
Professora e alunos falando juntos	T e Ss	
Indicação de transcrição parcial ou eliminada.	[...]	
Incompreensão de palavras ou de segmentos.	[]	Sm. []
Comentário da transcritora e descrição das ações ocorridas naquele momento.	<i>Itálico</i>	<i>Os alunos começam a copiar a atividade no caderno, mas conversam o tempo todo uns com os outros. S não copia. Fica virado de costas para o quadro conversado com outro aluno sentado no fundo da sala.</i>
Entonação enfática	Maiúscula	T. Ô, gente! Ô, G., VAI FAZER!
Palavras em inglês	<i>Itálico e negrito</i>	T. Então, olha só ... quando é que eu uso <i>How Many?</i>
Sinal de entonação correspondente à pergunta.	?	Sf. Quando você vai pegar o dinheiro?
Sinal de entonação correspondente à exclamação.	!	S. Eu fiz ó!
Risos	@ @ @	Ss: @ @ @
Trecho falado com risos	<@ @ @>	S: Eu só ditei só <@ @ @>
Sinais de prolongação e/ou pausas na fala	...	T. Psiu...com licença?

Fonte: Tonelli (2005)

* Aluno que já tenha tomado o turno de fala anteriormente será identificado pela sigla Sm seguida do número que indica quantas vezes tomou o turno de fala.

**Aluna que já tenha tomado o turno de fala anteriormente será identificada pela sigla Sf seguida do número que indica quantas vezes tomou o turno de fala.