

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

THAIZA APARECIDA DA SILVA

**A ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
NAS AULAS DE INGLÊS**

Goiânia
2013

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	THAIZA APARECIDA DA SILVA		
E-mail:	silvathaiza@yahoo.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor	Professora no SESC - Goiânia		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês.		
Palavras-chave:	Crianças, histórias infantis, interação, ensino de inglês, estratégias, autonomia.		
Título em outra língua:	The storytelling activity in the English classroom.		
Palavras-chave em outra língua:	Children, children stories, interaction, English learning, strategies, autonomy.		
Área de concentração:	Estudos Linguísticos		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	05/09/2013		
Programa de Pós-Graduação:	Departamento de Estudos Linguísticos		
Orientador (a):	Profa Dra. Heloísa Augusta Brito de Melo.		
E-mail:	heloisabrito@brturbo.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: ____ / ____ / ____
Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

THAIZA APARECIDA DA SILVA

**A ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
NAS AULAS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello.

Goiânia
2013

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

S586a Silva, Thaiza Aparecida da.
A atividade de contação de histórias nas aulas de inglês
[manuscrito] / Thaiza Aparecida da Silva. – 2013.
x, 134 f.

Orientadora: Profª Drª Heloísa Augusta Brito de Mello.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras, 2013.
Bibliografia: f. 108-118.
Inclui lista de quadros.

1. Histórias infantis – Língua inglesa – Estudo e ensino. 3.
Crianças – Língua inglesa – Interação. 4. Língua inglesa – Estudo e
Ensino – Estratégias. I. Título.

CDU: 811.111:37.02

THAIZA APARECIDA DA SILVA

A ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NAS AULAS DE INGLÊS

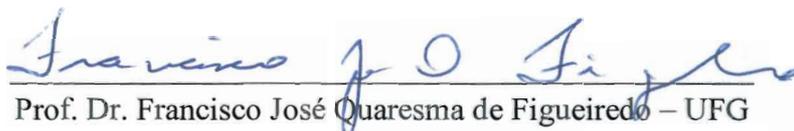
Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 05 de 09 de 2013, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:



Profª. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG
Presidente da Banca



Profª. Dra. Ana Antônia Assis-Peterson – UFMT



Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFG

Um dos grandes pecados da escola é desconsiderar tudo com que a criança chega a ela. A escola decreta que antes dela não há nada.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe pelo apoio nos momentos difíceis, pelos sonhos que compartilhamos e pelas conquistas realizadas.

À Andressa que vi entrar na adolescência sem poder compartilhar alguns momentos especiais com ela.

À Tati, Márcio e Tiago pela companhia, pelos momentos de descontração e pelo apoio.

Ao meu pai, que apesar do distanciamento, sempre acreditou em mim.

A toda família, pelos encontros dos quais precisei me ausentar para estudar.

À Patrícia Resende, que me permitiu, em primeiro plano, que esta pesquisa se realizasse na instituição em que trabalho.

A toda a equipe SESC Idiomas pelo apoio a esta pesquisa e pela contribuição com ideias.

Aos meus queridos alunos, que com entusiasmo participaram desta pesquisa.

Ao meu amigo Mário Júnior, por acreditar que eu conseguiria e por me apoiar em todos os momentos que precisei. Obrigada pelos risos... obrigada por tudo.

Ao meu amigo Antônio, por ter trazido mais alegria ao meu lar.

Aos colegas de mestrado, por termos passado juntos por alguns desafios.

Ao professor Francisco Quaresma que acompanhou minha trajetória no curso de letras e esteve sempre disponível a me auxiliar.

Às professoras Carla Janaína, Dilys Karen, Rosane Pessoa e Socorro Pimentel, das quais tive o prazer de ser aluna, por me ajudarem a crescer como pessoa e como professora.

À Sandra e Hauda, pelo carinho e por sempre manter contato.

À Irema, por ter se arriscado para me proporcionar uma vida melhor e por acreditar que eu conseguiria superar os desafios.

À professora Ana Antônia Assis-Perterson por ter aceitado participar da banca e pela leitura do trabalho.

À Heloísa Mello, que se mostrou mais que uma orientadora. Obrigada pela orientação e pelos conselhos que me fizeram refletir, amadurecer e crescer.

À *grandma*, que me ensinou a nunca desistir dos meus ideais!

RESUMO

Partindo de uma necessidade pessoal de aprimorar meus conhecimentos na prática de ensino para crianças, desenvolvi esta pesquisa em uma escola de idiomas em Goiânia onde atuo como professora de inglês. A pesquisa em questão foi realizada em uma turma sob minha responsabilidade com crianças de 7-8 anos. O objetivo geral deste estudo é compreender em que medida a atividade de contação de histórias e outras atividades lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem de uma LE. De modo mais específico este estudo investiga (i) o papel do trabalho colaborativo entre as crianças durante as atividades de contação de histórias; (ii) as estratégias desenvolvidas pelas crianças durante a interação na (re)contação de histórias e em outras atividades lúdicas bem como suas funções e (iii) a relação entre a contação de histórias e o desenvolvimento de autonomia nas crianças para buscar outras fontes de leitura. Para alcançar tais objetivos, este estudo orienta-se pela abordagem qualitativa de natureza etnográfica e pelos estudos socioculturais vygotskyanos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas. Os resultados mostram que o trabalho colaborativo – a partir das atividades de contação de histórias e outras atividades lúdicas como o dominó, a dramatização e os jogos de memória – pode ser uma ferramenta pedagógica na sala de aula de língua estrangeira.

Palavras-chave: crianças, histórias infantis, interação, ensino de inglês, estratégias, autonomia.

ABSTRACT

Motivated by a personal need to improve my knowledge on children teaching practices, I conducted this research in a language school in Goiânia. This research was developed in a group under my responsibility with children aged 7-8 years. The general goal of this study is to comprehend at what extent the storytelling activity as well as other ludic activities contribute to a foreign language learning process. More specifically, this study aims to investigate (i) the role of pair-wise collaboration among children in storytelling activities; (ii) the strategies developed by children during their story-telling interaction as well as in other ludic activities and their function and (iii) if storytelling activity can elicit clues about the development of children's autonomy to search for other sources of reading. To achieve these objectives, this study is oriented by an ethnographic qualitative approach and by the Vygotskian sociocultural studies about the process of teaching and learning a language. The results have shown that collaborative pair work using ludic activities as storytelling, domino, role play, and memory games can be a pedagogic tool in a foreign language classroom.

Keywords: children, children stories, interaction, English learning, strategies, autonomy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Três grandes grupos de estratégias e suas subdivisões	41
Quadro 2	Os instrumentos de pesquisa	59
Quadro 3	Categorias de análise dos dados	68

LISTA DE SÍMBOLOS

[Falas simultâneas ou sobreposição de vozes
##	Pausas longas: um sinal para cada 0.5 segundos aproximadamente
(...)	Trecho registrado na gravação, mas que não foi transcrito
(comentários)	Comentários explicativos para contextualização
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte
::	Alongamento de vogal
P	Professora
Ts:	Todos os alunos juntos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REVISÃO DA LITERATURA	17
1.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL.....	17
1.1.1 Fala egocêntrica, fala privada e fala interior.....	19
1.1.2 Segunda língua e língua estrangeira.....	21
1.1.3 Zona de desenvolvimento proximal e <i>scaffolding</i> : investigando suas implicações na aprendizagem de LE/L2.....	23
1.2 O PAPEL DAS NARRATIVAS NA SALA DE AULA DE LE.....	27
1.2.1 Das histórias do passado às atuais histórias infantis.....	29
1.2.2 O lugar da contação de histórias nas aulas.....	31
1.2.3 A contação de histórias nas aulas de LE.....	33
1.3 ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS POR CRIANÇAS DURANTE A (RE)CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LE.....	37
1.3.1 Estratégias produtivas, comunicativas e de aprendizagem.....	38
1.3.1.1 O uso de recursos verbais não lexicalizados, não verbais e suprasegmentais.....	43
1.3.1.2 O uso de expressões formulaicas.....	45
1.3.1.3 O uso da L1: mudança de código	47
1.4 INDÍCIOS DE AUTONOMIA A PARTIR DO USO DE ESTRATÉGIAS NA (RE)CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	51
2. METODOLOGIA	55
2.1 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	55
2.2 O REGISTRO DOS DADOS.....	58
2.3 O GRUPO PESQUISADO.....	59
2.4 A ESCOLA DE IDIOMAS.....	60
2.5 OS ALUNOS.....	63
2.6 A ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E OUTRAS ATIVIDADES LÚDICAS.....	64
2.7 TRATAMENTO DOS DADOS PARA A ANÁLISE.....	68

3. ANÁLISE DOS DADOS	69
3.1 O TRABALHO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM DE UMA LE.....	69
3.1.1 Regulação pelo outro	70
3.1.2 <i>Scaffolding</i>	75
3.1.3 Fala privada	79
3.2 O USO DE ESTRATÉGIAS NA INTERAÇÃO.....	82
3.2.1 O uso de recursos verbais, não verbais e suprasegmentais	83
3.2.2 O uso de expressões formulaicas	86
3.2.3 O uso da L1: mudança de código	89
3.3 INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA.....	94
3.3.1 Despertando para novas fontes de leitura	95
3.3.2 Compartilhando o saber	99
REFLEXÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	119
ANEXOS	130

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (LA) dedica-se a investigações que têm como foco questões de língua(gem). Historicamente, pode-se dizer que a LA tem como precursor Charles Fries, que em 1941 fundou o *English Language Institute – ELI* – na Universidade de Michigan e em 1945 publicou *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Contudo, segundo Grabe (2002, p. 3) a institucionalização da LA se deu em 1948 com a publicação do primeiro número do periódico *Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*. Em 1963, surge a primeira publicação do periódico *International Review of Applied Linguistics – IRAL*. Independentemente da precisão de quando a LA surge como área de conhecimento específica, o que se destaca aqui é o fato de a LA registrar ao longo de seu percurso de desenvolvimento um avanço significativo como ciência preocupada com os usos da língua(gem) em sociedade.

Inicialmente voltada para problemas de ensino e aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira (L2/LE)¹, a LA dos anos 50 e 60 buscava compreender o funcionamento sistêmico das línguas para aprimorar metodologias de ensino e facilitar a aquisição da L2/LE como, por exemplo, a compreensão dos erros na produção dos aprendizes (CORDER, 1967). Os estudos dos anos 70 já demonstravam uma preocupação com os diversos “usos da linguagem” em contextos reais (na escola, na produção oral e escrita dos alunos), enfatizando a importância de se considerar “as práticas de linguagem”, isto é, como o ser humano, usuário ou aprendiz faz uso da língua(gem). É nesta década que Selinker (1972) propõe a noção de “interlíngua” a partir dos estudos da psicolinguística, assumindo a existência de uma estrutura psicológica latente no cérebro que seria acionada no momento da aprendizagem de uma segunda língua. O estudo de Krashen (1975) é uma tentativa de compreender o papel do insumo no ensino-aprendizagem de uma língua.

A utilização das teorias linguísticas resultantes desses estudos para explicar questões de ensino e aprendizagem de línguas levou à assunção de que LA era equivalente à aplicação da Linguística. Embora esse pensamento ainda exista entre aqueles que não

¹ Neste trabalho, os termos L2 e LE são usados intercambiavelmente para fazer referência a qualquer língua adquirida ou aprendida após uma primeira. A opção pelo uso de LE/L2 justifica-se neste estudo por duas razões: primeiro, o contexto de investigação é uma sala de aula de inglês como língua estrangeira situada em uma cidade e país onde o inglês tem o status de LE; segundo, grande parte da bibliografia consultada refere-se a contextos de segunda língua. Essa escolha está de acordo com a postura de Ellis (1997) que prefere não colocar ênfase no contraste entre LE e L2, mas o resultado em si, independentemente do contexto.

conhecem seu percurso, a LA ampliou seu escopo de atuação a partir de sua intersecção com outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a psicologia, a linguística, a sociologia, a pedagogia, a antropologia para citar apenas algumas. O linguista aplicado, como assevera Lopes (1996, p. 114), vale-se das diversas áreas do conhecimento para iluminar os problemas com os quais “as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação”. Nesse sentido, a Linguística Aplicada é entendida, como “o uso de matérias linguísticas cujo conteúdo pode aprimorar o trabalho prático naquelas disciplinas que incluem o uso da linguagem” (PALMER, 1980, p. 23). Para Celani (1992, p. 19), a disciplina “não se nutre de uma teoria única, aplicável universalmente. À medida que se desenvolve, no entanto, o conjunto de princípios aceitos cresce e estabelecem-se paradigmas próprios para sua operacionalização”, constituindo-se cada vez mais em uma área interdisciplinar e autônoma.

Os anos 80, segundo Grabe (2002), caracterizam-se pela percepção de que as práticas de linguagem são situadas em contextos sociais diversos que não se limitam às questões de sala de aula. Estudos sobre bilinguismo, políticas linguísticas, uso da linguagem em contextos profissionais, tradução ganham espaço entre as investigações com destaque para a importância de se pensar a relevância e as implicações dos fenômenos para o indivíduo e a sociedade. A década de 90 caracteriza-se pela multiplicidade de estudos que tratam dos fenômenos linguísticos em relação à sociedade.

Pennycook (2001, p. 3), por sua vez, entende que a Linguística Aplicada desenvolve-se a partir de “uma relação constante e recíproca entre teoria e prática”, fazendo clara alusão à ideia equivocada de que a Linguística Aplicada limita-se à aplicação de teorias de outras áreas quando, na verdade, ela dialoga com outras áreas para iluminar a resolução de um problema. Tendo em mente a relação entre teoria e prática mencionada por Pennycook, desenvolvi esta pesquisa sobre ensino e aprendizagem de LE na infância como uma forma de lidar com as minhas angústias diante de um novo desafio profissional – ensinar inglês para crianças –, recorrendo à teoria para melhorar minha prática de ensino, ou seja, ao mesmo tempo em que observava, analisava, intervinha e refletia em/sobre minha sala de aula, eu buscava explicações e respostas para as questões que iam surgindo no campo de pesquisa. Percebi, então, que muitas das questões que me angustiavam no início começavam a clarear à medida que eu dialogava com os textos que lia, mas isso não era tudo, percebi também que a teoria me respaldava para ir um pouco além e encontrar

minhas próprias explicações a partir das singularidades do meu contexto. Fazendo coro com Pennycook, conclui que de fato teoria e prática são indissociáveis, faces de uma mesma moeda, para usar um dito popular.

Ao longo do meu trajeto como professora de LE, inglês, eu não havia lecionado para crianças até o ano de 2010. Nessa época, comecei a trabalhar em uma escola de idiomas onde a maior parte do público é constituída por crianças. Tentei adaptar minha forma de trabalhar com adultos e adolescentes para ensinar crianças na faixa etária de 7 a 8 anos, mas, notoriamente, não era possível fazer apenas ligeiras mudanças para ministrar as aulas. Assim, me vi diante de um contexto para o qual não me considerava preparada. Notei, portanto, a necessidade de aprofundar meu conhecimento nessa área que ironicamente me pareceu desafiadora e cativante.

Debatendo com outras professoras sobre minha dificuldade de ensinar para crianças, constatei que, naquela época, apenas uma entre as dez docentes que atuavam na instituição de ensino onde trabalho tinha ministrado aulas de inglês como L2 para crianças na faixa etária de 7 a 8 anos. Com o auxílio dessa professora considerada experiente, comecei a dar aula na turma de *Tots*² e encontrei muitas dificuldades no que se refere à disciplina, à preparação e à condução das aulas. Para tanto, na tentativa de compreender melhor o processo de ensino-aprendizagem para o público infantil, utilizei em minhas aulas atividades diferenciadas tais como: jogo da memória, canções e histórias variadas. Logo percebi que a contação de histórias atraía mais o interesse e a atenção das crianças, fazendo que participassem ativamente das aulas porque, além de ouvir atentamente às narrativas, elas demonstravam grande interesse em recontá-las. Passei, então, a incorporá-las com mais frequência em minhas aulas sem contudo desconsiderar as atividades de dominó, canções, jogo da memória, brincadeiras.

Na atividade de (re)contação de histórias, os alunos as reproduzem de acordo com a sua compreensão e referência de mundo. Desse modo, a (re)contação das histórias entre as crianças pode levá-las a confirmar suas hipóteses e/ou descobrir o que antes não havia sido notado. Assim, entre as histórias que vão sendo contadas e recontadas pelas próprias crianças, estas vão aprendendo e internalizando novos conhecimentos. É nesse sentido que

² Primeiro nível de aprendizagem de inglês no local onde a pesquisa foi realizada. As crianças iniciam esse nível aos 7 anos de idade.

Vygotsky (1998) afirma que a aprendizagem na criança ocorre primeiro no nível social, ou seja, na interação com outras pessoas e, posteriormente, no nível individual.

Contudo, na (re)contação, a criança não deve contar por contar, ela deve ser incentivada a reconstruir a história de acordo com o conhecimento que adquiriu ao ler uma dada história. Por isso, é importante que ela seja apresentada a textos que despertem seu interesse pela leitura (GIBBONS, 2002). O ato de ler pode ajudar a criança a construir significados para suas experiências e interpretá-los de acordo com a sua leitura de mundo (GRABE, 1991).

Tendo em mente a afirmação de Goodman (2005, p. 31) de que “as crianças precisam sentir que a [língua estrangeira] é necessária, interessante, e divertida”, elaborei esta proposta de pesquisa. O objetivo do trabalho é investigar o processo de aprendizagem de inglês durante atividades colaborativas de (re)contação de histórias (*story-telling activities*) em um grupo de crianças de 7 a 8 anos de idade que estão aprendendo inglês em uma escola de idiomas do Sistema S³ de ensino, situada na cidade de Goiânia. Em termos mais específicos, este estudo busca: investigar o papel do trabalho colaborativo entre as crianças durante a interação em atividades de (re)contação de histórias em inglês; analisar quais estratégias as crianças desenvolvem durante a interação e a finalidade dessas estratégias nas atividades realizadas em sala; investigar a relação entre a atividade de contação de histórias e o desenvolvimento da autonomia nas crianças para buscar outras fontes de leitura a partir dessa sensibilização para a leitura.

Para atingir tais objetivos, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Qual é o papel do trabalho colaborativo entre as crianças durante as interações em atividades de (re)contação de histórias?
- 2) Quais estratégias as crianças desenvolvem durante a interação nas atividades desenvolvidas em sala e com que finalidade elas são usadas?
- 3) Em que medida a atividade de contação de histórias em sala pode suscitar indícios de desenvolvimento de autonomia nas crianças para que busquem outras fontes de leitura?

³ Sistema S: SESC, SENAC, SESI, SENAI. Trata-se de entidades paraestatais que contam com recursos do Estado e de empresas privadas a fim de oferecer cursos de formação para a comunidade. O sistema S tem cunho social e, portanto, não visa ao lucro.

Para responder a essas questões, na primeira seção da revisão da literatura, apresentamos uma breve discussão sobre como o processo de aprendizagem de línguas tem sido visto segundo diversas perspectivas. Ainda nessa parte do trabalho, discutimos à luz dos estudos de Vygotsky o princípio da assistência linguística (*scaffolding*) e o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) por entender que essas noções estão na base da colaboração em pares. Na segunda seção da revisão da literatura, sob o viés de autoras como Cameron (2008), Coelho (2001) e Zilberman; Cademartori (1984), tratamos de questões relacionadas à contação de histórias. Também abordamos nessa seção a noção de conhecimento herdado, isto é, o saber passado de geração em geração por meio de narrativas orais. Estas histórias, por sua vez, com a popularidade da escrita e fatores diversos, foram assumindo outros papéis no legado cultural de um povo. Essas mudanças demonstram a preocupação de adaptar as narrativas para os interesses infantis. Seguindo esse raciocínio, recorreremos às histórias para ensinar línguas estrangeiras a crianças. Na terceira seção dos pressupostos teóricos, descrevemos estudos que mostram como os aprendizes lançam mão de recursos variados para facilitar a conversação quando ainda possuem um vocabulário muito limitado na língua estrangeira. Para tanto, recorreremos a autores como Marcuschi (1998), Wray (2000) e Mello (2002). O primeiro defende a relevância de recursos verbais, não verbais e suprasegmentais na interação; o segundo considera o uso de expressões formulaicas um apoio para se expressar na LE e o terceiro discute a relação entre o uso da L1 e da LE por crianças em vias de se tornarem bilíngues. Na última seção, discorreremos sobre a autonomia na LE, tomando como referências autores como Cameron (2008), Dickinson (1994) e Oxford (1990, 2001).

No segundo capítulo apresentamos os passos metodológicos para a realização dessa pesquisa e caracterizamos o contexto da pesquisa, pontuando aspectos relevantes sobre o ambiente, os participantes e as atividades feitas com as crianças.

O terceiro capítulo é dedicado à análise dos dados cujo foco principal está nas interações entre as crianças em situações variadas de sala de aula: a (re)contação de histórias, as brincadeiras como jogos de memória e dominó e as atividades desenvolvidas no laboratório de informática. Após a análise, apresentamos as considerações finais, as referências e o os apêndices.

Tendo como referência os pressupostos teóricos discutidos na revisão da literatura e a experiência adquirida com esta pesquisa, esperamos desenvolver nossa prática junto ao

público infantil. Procuramos também contribuir para a qualificação daqueles professores de LE que se sentem despreparados para ensinar esse público tão especial. Com isso, pretendemos motivar esses docentes a investigar suas próprias práticas, aprofundando seus conhecimentos na psicologia, na pedagogia, na etnografia e em outras áreas afins. Esperamos ainda que o resultado da pesquisa possa se traduzir em conhecimentos na área de ensino de línguas estrangeiras e em aprimoramento de práticas pedagógicas.

1 REVISÃO DA LITERATURA

O primeiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão das bases teóricas que serviram de referência para a presente pesquisa, a qual foi dividida em quatro seções. A primeira parte faz uma breve retrospectiva das principais correntes teóricas sobre a aquisição de línguas com foco especial na perspectiva sociocultural. Conceitos como fala privada, fala egocêntrica, fala interior integram essa parte do capítulo. A segunda seção trata de narrativas e de sua relevância no processo de aprendizagem de uma LE. Nesse subcapítulo, a atenção está voltada às atividades complementares à contação de histórias, tais como o jogo da memória utilizando o vocabulário das narrativas trabalhadas em sala, e a representação teatral das histórias. A terceira subdivisão focaliza algumas estratégias desenvolvidas por crianças na interação em LE. Por fim, a quarta seção discute a autonomia alcançada pelas crianças quando, a partir de práticas de leitura iniciadas em sala, sentem-se motivadas a buscar outras fontes de leitura e a compartilhar o que sabem.

1.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Desde o início da segunda década do século XX, vertentes teóricas sobre a aquisição da linguagem tem tentado explicar como a criança aprende a ‘falar’. Em 1913, surge o behaviorismo, uma corrente do ramo da psicologia que buscou explicar como a criança adquire uma língua. Essa teoria postula que a fala decorre de um encadeamento de estímulos-respostas-reforços recebido pela criança em seu meio de interação social. O behaviorismo foi defendido e estudado por pesquisadores como Watson (1930), Skinner (1957) e Bloomfield (1933). Eles acreditavam que o comportamento humano é previsível e, portanto, passível de ser condicionado para promover o conhecimento linguístico na criança.

Em meados do século XX, Noam Chomsky questiona a abordagem behaviorista e defende a ideia de que a criança já nasce dotada de um dispositivo inato para a aquisição da linguagem (*language acquisition device*). Afirma ainda que esse dispositivo seria acionado em um determinado estágio da vida da criança e mediante a sua exposição ao

meio. Para sustentar essa teoria, Chomsky (1986) adota como referência o argumento da ‘pobreza do estímulo’. A teoria se baseia no fato de a criança conseguir internalizar um conjunto complexo de regras de uma língua em um curto período de tempo, mesmo estando exposta a uma fala fragmentada.

Em 1924, Piaget postula que o conhecimento linguístico não é apenas inato, mas sim resultado da interação do meio com o organismo. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo na criança desenvolve-se primeiro e “[o] instinto social, em sua forma bem definida, só se desenvolve mais tarde [...] por volta dos sete ou oito anos de idade” (PIAGET, 1924 citado em VYGOTSKY, 2005, p. 16). Dessa forma a aprendizagem, para Piaget, ocorre primeiro no nível cognitivo e, posteriormente, no nível social.

Nas últimas décadas do século XX, os trabalhos desenvolvidos por Bakhtin e Vygotsky contribuem significativamente para os estudos da linguagem e da aprendizagem. Bakhtin não trata explicitamente de uma teoria sobre a aquisição de língua. Contudo, sua contribuição sobre a importância do dialogismo para a aprendizagem ganhou destaque entre os estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Para Bakhtin (1998, p. 90), “[a] compreensão e a resposta estão dialeticamente fundidas e se determinam mutuamente, uma é impossível sem a outra”. Para Vygotsky, “as crianças se desenvolvem cognitivamente por meio da aprendizagem do controle do uso da língua como uma ferramenta mediadora de uma atividade” (VYGOTSKY, citado em ELLIS, 1999, p. 20, tradução nossa)⁴. Assim, “as origens da aprendizagem, do desenvolvimento e da ação humana podem ser atribuídas a conversas e à mediação semiótica que essas conversas fornecem à criança” (DONATO, 2000, p. 33)⁵. Isso quer dizer que a interação social produz um processo psicológico elaborado e avançado que é inacessível ao indivíduo que vive isolado. Daí a importância da interação e do dialogismo no processo de aquisição da fala e do conhecimento pela criança.

Vygotsky explica que o pensamento e a fala não têm a mesma origem genética, mas se unem quando a criança completa, aproximadamente, dois anos de idade. Segundo o autor, o desenvolvimento do pensamento precede o estágio linguístico. Assim, “a fala não

⁴ “[Vygotsky’s] general pattern of development, however, does not refer to how language itself develops but rather to how children develop cognitively by learning to control the use of language as a tool for mediating activity”.

⁵ “[...] the origins of learning, development, and human action may be traced to conversation and the semiotic mediation that these conversations provide the novice”.

pode ser descoberta sem o pensamento”, e é por meio da interação da criança com as pessoas, que “as curvas do pensamento e da fala, até então separadas, encontram-se e unem-se para dar início a uma nova forma de comportamento” (VYGOTSKY, 2005, p. 54). É nessa fase que, segundo Stern (1914, p. 108), a criança faz “a maior descoberta da sua vida”, a de que “cada coisa tem seu nome”. A partir desse momento, ela passa a verbalizar seus pensamentos por meio do intelecto e a controlar o ambiente por meio da fala e do uso de instrumentos.

1.1.1 Fala egocêntrica, fala privada e fala interior

Assim como a criança usa os olhos, as mãos e os objetos físicos como instrumentos para solucionar problemas e realizar ações futuras, ela também utiliza a fala como um recurso para planejar e realizar diversas atividades. Segundo Vygotsky (1998), a criança logo percebe que a fala é um instrumento precioso e quando ela se depara com situações difíceis de solucionar, ela tende a conversar consigo mesma em voz alta, verbaliza a maneira que realizará a tarefa. Esse evento é conhecido como fala egocêntrica e deve ser vista, conforme Vygotsky (1998), como uma forma de transição entre a fala exterior (fala socializada) e a interior (fala internalizada). Nessa fase, a criança demonstra que ainda não distingue completamente a fala social do pensamento. De acordo com Vygotsky (2003, p. 23), “a criança transfere formas sociais e cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas interiores e pessoais”. Isso implica dizer que a criança transfere, para seus processos interiores, as formas sociais por ela utilizadas na interação com outras pessoas.

À medida que a criança cresce, as características da fala egocêntrica vão ficando evidentes para ela, que passa a usar esse tipo de fala com menos frequência. Assim, de acordo com os estudos de Vygotsky (2005), por volta dos sete anos de idade, a criança consegue compreender os traços funcionais da fala egocêntrica, o que lhe possibilita distinguir as funções da fala para si mesma e da fala social. Nesse momento, a fala para si mesma tende a perder a vocalização, uma vez que a criança passa a apresentar a capacidade de, segundo Vygotsky (2005, p. 168), “pensar as palavras, ao invés de pronunciá-las”, transformado assim, a fala egocêntrica em fala interior.

Funcionalmente, a base para a fala interior parece ser a fala egocêntrica. Segundo Vygotsky (1998, p. 166), a fala interior tal qual a egocêntrica “não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, [...]; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança”. Dessa forma, além de seu uso interpessoal, a fala passa a assumir, também, uma função intrapessoal, a qual é uma função mental interna que possibilita à criança organizar seu pensamento.

Há poucos estudos relacionando a fala interior e a aprendizagem de uma LE. Grabois (1997, p. 35), em suas pesquisas sobre a aquisição de segunda língua, sugere que a fala interior acontece em LE quando esta funciona como “uma ferramenta linguística para a mediação da organização conceitual”. Por outro lado, Ushakova (1994) observa que a L1 pode ser importante no mecanismo da fala interior para a aprendizagem da LE. As pesquisas nessa área ainda são incipientes e não conclusivas, pois se trata da tentativa de compreender o cognitivo sendo, portanto, de difícil mensuração.

Se por um lado, a fala interna é pouco provável de ser investigada, pela sua natureza não observável, por outro, a fala privada, por ser audível, é acessível à observação. Figueiredo (2005, p. 137) mostra que, para Vygotsky, a fala interior “ressurge como [fala privada] sempre que o indivíduo desempenha uma atividade de grande dificuldade, [e] quer ganhar controle da situação. A diferença entre a fala interior e a [fala privada] é que est[a] é verbalizad[a]”. Segundo Smith (1996), a fala privada é uma tentativa verbal de a criança construir significados na L1 ou na LE como mostra os dados deste estudo. As verbalizações privadas do aprendiz parecem servir a várias funções. Elas podem indicar “apelo por assistência, [...] externalização do pensamento [...], e aponta que a fala incompreensível de um aluno pode servir como ferramenta para mediar [o processo de ensino-aprendizagem] entre o aluno e o professor” (DONATO, 2000, p. 33, tradução nossa)⁶. Isso significa que o discurso privado traduz aquilo que é invisível no processo de aprendizagem de uma LE pelos aprendizes. Dessa forma, quando uma criança raciocina em voz alta está, por meio de verbalizações privadas, tentando organizar o seu pensamento.

⁶ “[...] appeals for assistance, statements of student's private orientation to the explanation, the externalization of one's thinking and problem solving, and evidence that a learner's seemingly incomprehensible utterances can serve a cognitive tool for mediating and navigating a learner and teacher to eventual shared understandings and problem solutions”.

Apesar da atenção de Vygotsky não estar voltada para a compreensão de *como* as crianças adquirem uma língua – e sim da aquisição do conhecimento como um todo –, suas contribuições são fundamentais tanto para a compreensão do desenvolvimento na L1 quanto na L2. O autor enfatiza o papel da interação social e de outrem na assistência à criança, conforme esperamos mostrar na parte da análise dos dados deste estudo.

1.1.2 Segunda língua versus língua estrangeira

A título de esclarecimento acerca do uso das expressões segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE), abrimos um parêntese nesta seção para explicitar nosso entendimento acerca de tais expressões neste estudo. O conceito dessas expressões é intercambiável em boa parte da literatura, apesar de seus aspectos distintivos. Em seu sentido mais amplo, a L2 é qualquer língua adquirida após uma primeira sendo, em geral, obtida em contextos onde tem difusão na sociedade ou é o principal meio de comunicação usado na comunidade local. Esse é o caso do inglês para os imigrantes que vivem nos países anglófonos e precisam fazer uso dessa língua em seu cotidiano. Desse modo, de acordo com Ellis (1994), o termo segunda língua pode ser empregado para se referir a uma segunda, terceira, quarta. língua que uma pessoa possa estar aprendendo após uma primeira. A LE também é uma língua aprendida posteriormente à primeira, mas com a diferença de que seu aprendizado ocorre em situações formais de ensino (KRASHEN, 1976; SCRIBNER; COLE, 1973), ou seja, em sala de aula. Além disso, trata-se de uma língua de difusão restrita na sociedade local, caso do inglês no contexto brasileiro. Como pode-se perceber, a distinção entre os conceitos dessas expressões é sutil e às vezes se sobrepõem. Uma L2 é também, a princípio, uma língua estrangeira que, com a necessidade de ser usada cotidianamente, acaba se desestrangeirizando e até substituindo a primeira quando esta se encontra em situação de língua minoritária, por exemplo. Ellis (1994) é um dos autores que usa as expressões L2 e LE intercambiavelmente por considerar em primeiro plano o produto e não o processo. Esse autor entende que o importante é que a língua seja adquirida ou aprendida.

A terminologia possui ainda outra distinção, a qual diz respeito aos processos de aquisição e de aprendizagem. De acordo com Krashen (1994), o primeiro seria subconsciente e funcional, como ocorre nas situações de imersão, ao passo que o segundo

seria consciente e formal. Contudo, Krashen (1994) admite que a aprendizagem possa dar lugar à aquisição dependendo da abordagem e da situação de ensino em que o aprendiz se encontra. Assim, o aluno deve ter a oportunidade de utilizar a língua de forma mais interativa e próxima da realidade de uso contextual. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio de simulações de atividades de *role-plays* ou outras atividades que enfatizem o uso da língua em situações potencialmente reais ou funcionais.

Atualmente, tem-se usado a expressão língua adicional (LA) para substituir L2 e LE (HALL; SMITH; WICAKSONO, 2011, p. 196-197) devido a sua abrangência ao tratar da aprendizagem de línguas. Isso porque considera-se, sobretudo, que a aprendizagem de uma língua é um processo que vai além da sala de aula. Nesse sentido, a expressão línguas adicionais inclui qualquer circunstância de aprendizagem, ressaltando a experiência de aprendizagem de um modo abrangente e não apenas em situações de ensino. Isso requer entender a aprendizagem de línguas em função do uso e de fatores circunstanciais e intersubjetivos específicos.

O referencial curricular para o ensino de línguas nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul também adota a expressão línguas adicionais. Sugere que o ensino de uma língua adicional deve ser pensado “com vistas às práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2009, p. 130). Isso significa que

a aula de língua adicional deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer (REFERENCIAL CURRICULAR, 2009, p. 134).

Embora cientes de tais posicionamentos, optamos por usar a terminologia convencional LE e L2 intercambiavelmente neste estudo. A escolha foi feita, em primeiro lugar porque o contexto trata do ensino formal de uma língua internacional com *status* de estrangeira em nosso território, neste caso, LE. Em segundo lugar porque a maior parte da literatura consultada trata de situações de L2. Sendo assim, procuramos olhar os dados a partir do contexto da pesquisa e de suas relações com as teorias que iluminam essa área do

conhecimento. Contudo, independentemente da terminologia empregada, o que se espera é adicionar uma língua ao repertório linguístico/comunicativo do aprendiz.

1.1.3 Zona de desenvolvimento proximal e *scaffolding*: investigando suas implicações na aprendizagem de LE e L2

Além das diferenças terminológicas, conceituais e processuais apresentadas na seção anterior, aspectos da L2 e da LE têm sido investigados a partir de um prisma comum, o desenvolvimento sociocognitivo do aprendiz. Para Firth e Wagner (1997), há uma certa polarização entre os estudos sobre aquisição de línguas, com ênfases, por um lado, nas dimensões sociais e contextuais do uso da língua e, por outro, no processo cognitivo e individual do aprendiz. Segundo a teoria sociocultural desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores Lantolf (2000) e Lantolf e Appel (1994), o ponto fundamental nos processos de aquisição é o papel da ‘mediação’ pelo outro. É por meio da interação, e a interação pressupõe o outro, que se acredita ser possível adquirir uma língua. Segundo Ellis (1999), no modelo de desenvolvimento de Vygotsky, a aprendizagem de uma língua ocorre quando as funções mentais determinadas biologicamente se envolvem em um processo complexo por meio da interação social. Desse contato, resulta um conhecimento internalizado. Percebe-se, então, que Vygotsky nos dá as bases para fazer a ligação entre o social e o cognitivo nos estudos sobre aquisição. Nesse sentido, a interação social permite que as crianças desenvolvam faculdades mentais superiores ao interagir com adultos ou com outras crianças, dadas as condições necessárias (TINZMANN et al., 1990). Nesse processo, dois conceitos são essenciais – o de zona de desenvolvimento proximal e o de *scaffolding*.

A observação nos mostra que inicialmente, quando a criança está aprendendo uma LE/L2, seu discurso na língua estrangeira tende a se resumir à repetição daquilo que a professora diz. No entanto, quando ganha mais experiência com a língua, ela começa a construir, com a colaboração da professora e de seus colegas, falas mais independentes. Assim, ao receber assistência de um par mais competente (adulto ou colega de sala), a criança desenvolve a capacidade de realizar atividades que sozinha não poderia realizá-las.

Vygotsky (1998) afirma ainda que a criança tem dois níveis de desenvolvimento: um real, que se refere ao que ela pode fazer sozinha, e outro potencial, que se refere ao que ela pode fazer com a ajuda de outra pessoa. Para Vygotsky (1998, p. 113), “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Partindo desse princípio, Vygotsky propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta é entendida como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2003, 112.)

Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que a criança ainda não domina completamente, ou seja, aquelas que estão em processo de maturação. Quando a criança consegue de forma autônoma desempenhar as funções que até então só conseguia com a ajuda de um adulto ou de um companheiro mais capaz, ela na verdade, amadureceu essas funções.

As brincadeiras têm também relevância na teoria sociocultural. Segundo Vygotsky (2003, p. 125), “o que na vida real passa despercebido pela criança, torna-se uma regra de comportamento nos brinquedos”. Aprender brincando proporciona prazer à criança. Por meio da brincadeira socialmente mediada, a criança tem uma conduta que vai “além do comportamento habitual de sua idade, [e] além de seu comportamento diário” (VYGOTSKY, 1998, p. 134). Na idade pré-escolar, a criança tenta reproduzir a vida real por meio de brincadeiras e o brinquedo parece favorecer a criação de “uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 134). Segundo, o autor, o brinquedo para uma criança em idade escolar,

torna-se uma forma de atividade mais limitada, [...] que preenche um papel específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar. (VYGOTSKY, 1998, p. 136)

Assim, as brincadeiras na idade escolar exigem a atenção da criança, levando-a a adquirir maior consciência entre a situação real e a imaginária. Vygotsky vê as vantagens

das brincadeiras infantis para a criança, ele, contudo, não fala de jogos pedagógicos mas sim, jogos esportivos. Lantolf (1997) fala que é relevante o uso de jogos pedagógicos na aquisição da LE. Para esse autor, brincar parece contribuir no desenvolvimento da confiança do aprendiz para usar a LE. O jogo leva a criança a desenvolver funções individuais como falar consigo mesma e repetir frases que ela consegue se lembrar na LE. Os dados da presente pesquisa estão em consonância com essa teoria quando, por exemplo, um dos participantes deste estudo ao brincar de jogo da memória, pega uma carta com o desenho de uma folha verde, diz:

A1: *Ok*, mas quê que é folha, a gente não sabe! [ela precisa encontrar a carta correspondente com o nome em inglês]

A2: *Sorry?* Humm # *Leaf! Leaf*, folha. AH, ACERTEI! *I GOT IT!*⁷

A segunda criança parece, por meio da brincadeira, ter compreendido o significado de folha em LE no momento em que ela demonstra que não sabia ou que não se recordava de imediato que folha era *leaf* em inglês.

Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança não acompanha o aprendizado escolar, mas é por intermédio dele que ocorre seu desenvolvimento cognitivo. Isso ocorre porque o aprendizado, segundo Vygotsky (2003, p. 118), “desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”. Portanto, quando são dadas oportunidades às crianças de interagirem umas com as outras, elas se veem forçadas a pensar e a comunicar o que estão pensando. Nessa comunicação, as crianças costumam regular a fala umas das outras (regulação externa) e esta ação precede a autorregulação (regulação interna). Esta, por sua vez, implica na internalização do conhecimento por meio de estruturas de apoio denominadas *scaffolding*. O conceito desse termo foi definido em 1976 por Wood, Bruner e Ross, o qual designa o suporte que a criança precisa para alcançar a ZDP.

Segundo Vygotsky (1998, p. 117), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Desse modo, conforme essa afirmação, o professor ou o

⁷ Este exemplo é parte do recorte 8 que integra a análise dos dados.

companheiro mais competente não deve simplificar a tarefa para o aprendiz. Ele deve, sim, engajá-lo em atividades cognitivamente desafiadoras para que a criança transgrida de seu atual desenvolvimento à autorregulação, permitindo, assim, que ela tenha controle sobre seu aprendizado. Sobre isso, cabe afirmar que:

o professor ou um colega mais capaz ajuda o aprendiz como uma forma substituta de consciência, até que ele seja capaz de dominar suas ações por meio da sua própria consciência e controle. Quando a criança consegue conscientemente controlar uma nova função ou sistema conceitual, ela é capaz de usar esse controle como uma ferramenta. Até que ela atinja esse controle, o tutor executa a função crítica de ajudar na aprendizagem da tarefa para torná-la possível à criança, ou nos termos vygotskyanos, para internalizar o conhecimento externo e convertê-lo em uma ferramenta para o controle consciente. (BRUNER, 1985, p. 24, tradução nossa)⁸.

A assistência dada pela professora ou pelo par mais competente proporciona à criança meios para se desenvolver na aprendizagem da LE. Dessa maneira, a criança se torna mais apta, inclusive, a ajudar os colegas na sala de aula e, assim, as crianças passam a se assistirem mutuamente. Conforme pressupõe Figueiredo (2006, p. 20), na aprendizagem colaborativa, o importante não é “apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a coconstrução do conhecimento, advindo de intercâmbios significativos de informações e de sugestões entre os interlocutores”. Por isso, é na troca com o outro que a criança compartilha o saber, revê o processo e dá sentido para suas hipóteses.

Para Donato (1994), os aprendizes que trabalham juntos alcançam um alto nível de desempenho por prover assistência mútua. Os aprendizes de LE irão se desenvolver caso haja “atividades que envolvam trocas de informações, enfatizando, assim, a colaboração e o senso de responsabilidade entre os participantes da sala de aula” (PICA, 1987, p. 17, tradução nossa)⁹. Portanto, ao trabalharem em pequenos grupos, as crianças dividem seus papéis, cada uma fica responsável por uma função, mas se auxiliam. Nessa

⁸ “[...] the tutor or the aiding peers serves the learner as a vicarious form of consciousness until such a time as the learner is able to master his own actions through his own consciousness and control. When the child achieves that conscious control over a new function or conceptual system, it is then that he is able to use it as a tool. Up to that point, the tutor in effect performs the critical function of scaffolding the learn task to make it possible for the child, in Vygotsky's word, to internalize external knowledge and convert it into a tool for conscious control”.

⁹ “[...] are activities whose outcome depends on information exchange and which emphasize collaboration and an equal share of responsibility among classroom participants”.

troca todas podem se beneficiar, pois as competências diferenciadas ajudam a solucionar as dúvidas umas das outras.

Entretanto, é muito comum nesse processo que a criança aprenda e regrida em seu aprendizado, somente até que o novo conhecimento seja processado na ZDP. A ‘regressão’ nada mais é do que parte de um processo não linear de aquisição do conhecimento. Ela é, ainda, uma prova de que a criança está a caminho de internalizar determinada função. Nesta pesquisa, os dados apontam a presença de ‘regressão’ em diversas situações. Notou-se esse processo na (re)contação de histórias pelas crianças; na revisão de vocabulário já aprendido nas brincadeiras com jogos da memória e em algumas conversas informais entre elas e/ou entre as crianças e professora. O desempenho do aprendiz durante uma dada atividade, como as mencionadas anteriormente é, segundo Ohta (2000), variável e pode incluir, sim, a regressão. Para esse autor, a regressão é parte natural do processo do desenvolvimento da LE, isto é, até a criança firmar o conhecimento, ela aprende, esquece e aprende novamente num processo dinâmico e contínuo.

Percebe-se, então, que a aquisição de conhecimentos, incluindo a aprendizagem de uma LE, tem seu ponto alto na socialização da linguagem na medida em que a interação, a mediação e a colaboração são fatores condicionantes para o desenvolvimento da criança. Por isso, procuramos mostrar neste estudo o papel da contação de histórias no processo de aquisição do inglês como LE por crianças em fase inicial de aprendizagem dessa língua. A experiência de narrar histórias infantis em uma sala de aula de inglês para crianças de 7 a 8 anos mostrou-se uma atividade envolvente, motivadora. Para melhor compreender esse gênero discursivo, a segunda parte do capítulo é dedicada à narrativa e suas características como gênero textual e como estratégia de ensino.

1.2 O PAPEL DAS NARRATIVAS NA SALA DE AULA DE LE

As narrativas, tradicionalmente, começam a ser contadas em casa e o processo tem continuidade na escola. Segundo Hanke (2001, p. 118), as narrativas “são meios de sociabilidade, pois através delas as experiências individuais são comunicadas e tornadas ‘públicas’ ou socialmente conhecidas”. Elas podem ser ficcionais ou de experiência pessoal (ZILLES; KERN, 2012) e estão intrinsecamente relacionadas com cultura, já que a

sua transmissão ocorre entre membros que compartilham laços culturais semelhantes. Bruner (1991, p. X) afirma que é por meio da narrativa que “uma cultura fornece modelos de identidade e agência aos seus membros”. Elas contribuem para que possamos organizar os pensamentos que estão armazenados em nossa mente. Sobre isso, Bruner (1991, p. 3) afirma que “[...] nós organizamos nossa experiência e nossa memória de acontecimentos humanos principalmente em forma narrativa – histórias, desculpas, mitos, razões para fazer e não fazer, e assim por diante”. Isso quer dizer que, “é através das narrativas que o ser humano organiza suas experiências, organiza sua história e se identifica como pertencente a um grupo” (ZILLES; KERN, 2012, p. 163).

A narrativa é, portanto, um legado que tem sido transmitido por várias gerações por meio da linguagem. Essa atividade estimula o mundo imaginário das crianças e, quando contada na LE, pode promover a aprendizagem dessa nova língua. De acordo com Cameron (2008), a força que as histórias têm sobre as crianças pode estar relacionada à magia do mundo infantil. Na infância, as crianças gostam de histórias pela empatia com os personagens; pelas lembranças de experiências vivenciadas e pelo enredo em si.

A princípio, as narrativas eram transmitidas apenas oralmente entre os povos. Sobre o assunto, Ramos (2011, p. 32) elucida: “[d]esde há muito, a transmissão oral, passada de geração em geração, foi uma das soluções encontradas pelas comunidades que não possuíam a escrita, para informar as gerações mais novas os seus saberes, valores e crenças”. Assim, com o tempo, essa prática assumiu também caráter de texto escrito proporcionando a preservação das histórias dos povos.

Nos últimos tempos, contudo, a prática da contação tem perdido espaço para os meios tecnológicos que se apresentam como fascinantes e, ao mesmo tempo, passageiros se comparados com a leitura de um livro impresso. Larrosa (2002, p. 23) sugere que “[a] velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade [...] impedem [...] a memória [do que se lê], já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio”. Assim, ao ler um livro *online*, por exemplo, o leitor pode se distrair com muita facilidade, já que o leitor é ‘bombardeado’ com informações que fazem *link* com outros assuntos.

Seguindo esse raciocínio, discutimos a seguir, desde aspectos relacionados ao percurso histórico das narrativas, sua importância na formação infantil e sua implicação na

aprendizagem de uma LE, até aspectos relacionados à sua relevância na atual conjuntura tecnológica.

1.2.1 Das histórias do passado às atuais histórias infantis

A contação de histórias remonta a antiguidade. Antes, a contação oral das histórias era transmitida de geração em geração como uma forma de manter as tradições de um povo. Na Idade Média, a escrita era considerada privilégio do clero. Assim, as demais pessoas, como camponeses, navegantes e comerciantes, detinham pouco ou nenhum conhecimento da arte de ler e viviam, dessa forma, da cultura oral. Os camponeses, sedentários em suas terras e, portanto, conhecedores da cultura local, e os navegantes/comerciantes, com informações sobre o que acontecia além-mar, possibilitaram o encontro entre esses conhecimentos e os transmitiam oralmente para a comunidade. Nessa época, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, pois viviam no universo cultural dos adultos, participando de assuntos como nascimento, casamento, doença e morte. Na Idade Média, de acordo com Áries (1981, p. 128), “as crianças eram desenhadas como adultos em escala menor, com músculos e feições de adulto”. Isso revela que não havia uma divisão entre a vida adulta e a vida infantil.

Na Idade Moderna, por volta do século XVI, há uma ascensão da burguesia e, conseqüentemente, uma preocupação acentuada com a educação, provocando a alfabetização socializada entre os adultos. Nessa época, surge o tipógrafo, o que possibilitou a publicação de livros para os detentores da leitura. Assim, aos poucos, as crianças também passam a aprender, por meio da escola moderna, a habilidade da leitura. Por isso, a família começou a reconhecer a necessidade de uma “concepção de [...] faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica” para as crianças (ZILBERMAN, 1987, p. 13). Essa nova organização familiar, a princípio, visava à disciplinarização das crianças e, portanto, tinha como intuito moldar seus pensamentos e comportamentos. Os livros produzidos para esse público buscavam “o controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 23). O trecho demonstra, assim, a forma como a burguesia tentava assegurar a submissão dos jovens leitores. Com o tempo, a escola passou

a assumir a missão de realizar uma reforma educacional que fosse ao encontro da valorização da infância. Sobre essa preocupação com a vida infantil, os séculos XVII e XVIII

constituem o período histórico em que a moderna idéia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. (SARMENTO, 2007, p. 28).

Durante a transição da Idade Moderna para a Contemporânea surgiu a nova concepção de criança. A mudança foi impulsionada pelas transformações ocorridas na sociedade com o advento da Revolução Industrial, momento em que despontou também uma nova visão a respeito da constituição familiar. As mães passaram a trabalhar fora, aumentando o sentimento de afeto e preocupação com os filhos. A partir dessa fase, cresce o senso de que as crianças devem ser valorizadas e reconhecidas como seres que precisam de uma atenção especial. Conseqüentemente, isso se reflete na literatura infantil, que passa a ser escrita pensando nas necessidades sociocognitivas da criança. Assim, aos poucos as crianças vão assumindo um papel importante na sociedade, e os livros passam a ser escritos de forma a prepará-las para a sua formação. Assim,

[d]entro desse processo inovador, a criança é descoberta como um ser que precisava de cuidados específicos para a sua formação humanística, cívica, espiritual, ética e intelectual [...]. Pode-se dizer que é nesse momento que a criança entra com um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano [...]. Nos rastros dessa descoberta da criança surge também a preocupação com a literatura que lhe serviria para a leitura, isto é, para a sua informação sobre os mais diferentes conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade. (COELHO, 1991, p. 139)

Por essa razão, as obras literárias infantis atuais abordam variados assuntos como, por exemplo, a superação, a necessidade de correr riscos, a amizade, o abandono e o companheirismo. Esses diferentes conhecimentos trabalhados nos livros literários contribuem para a formação da criança, levando-a a refletir, a partir da sua referência de mundo, sobre as relações interpessoais e as diferenças socioculturais da sociedade. Essa

descoberta é possível porque, na leitura, a “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p. 9). Isso oferece um conhecimento que pode levar a criança a transformar o seu próprio mundo social (BOURDIEU; CHARTIER, 2001).

Dando continuidade ao assunto, na seção seguinte, discutimos brevemente o valor das narrativas na formação dos princípios sociais na criança.

1.2.2 O lugar da contação de histórias na sala de aula

No atual mundo tecnológico, a informação se espalha rapidamente por meio da multimídia, deixando as pessoas informadas em tempo real a respeito dos fatos que ocorrem no mundo. Os equipamentos eletrônicos estão cada vez mais acessíveis à população. Contudo, isso permite que as crianças tenham acesso a informações que são “acompanhadas de tanta tecnologia, som e imagem, [que] nem mesmo é necessário usar a imaginação, pois tudo vem pronto” (COSTA, 2011, p. 9). As crianças, então, praticamente se reduzem a meros espectadores, pois não acrescentam nada àquilo que leem. Entretanto, foi possível notar que, mesmo vivenciando um momento de revolução tecnológica, elas conseguem encontrar, nas narrativas, momentos de descontração, produção de conhecimento e superação de desafios vivenciados em suas vidas.

A contação de histórias resgata, na criança, a criatividade, os princípios de cooperação, e o despertar da sua imaginação. Conforme Modesto et al. (2010, p. 13), “[a]s histórias também validam as dificuldades que a criança possa estar enfrentando e em alguns momentos apontam saídas para a superação de tais problemas”. As histórias prendem a atenção das crianças, levam-nas a superar obstáculos da vida real por meio de situações fictícias vivenciadas nas histórias. Entretanto, elas mantêm uma relação intrínseca com aspectos que, em geral, tendem a vivenciar: valores, decisões a serem tomadas, cooperatividade, ciúmes, competitividade, dentre outros.

Por meio da contação de histórias, as crianças têm várias oportunidades: interagir com os interlocutores; envolver-se com as histórias e se posicionar sobre elas; vivenciar experiências; encontrar soluções para transpor obstáculos; apoiarem-se umas às outras para compreender e enriquecer as narrativas e, por fim, construir suas próprias histórias. Desse modo, a leitura pode despertar nas crianças o desejo de “fazer perguntas e ser curiosas,

depender do seu próprio julgamento, pensar de forma divergente e criativa, [...] indagar sobre as fontes e as razões, [...] ser ativas no seu próprio processo de aprendizagem” (CUMMINS, 2000 citado em BAKER, 2001, p. 337, tradução nossa)¹⁰.

Assim, narrativa pode ser considerada “fundamental para ensinar e manter valores, costumes e crenças que caracterizam a cultura em que a criança é socializada” (ZILLES; KERN, 2012, p. 166). Além disso, essa atividade propicia a construção de valores e princípios sociais diversos como a ajuda mútua e o respeito ao próximo. Conforme mostram Zilles e Kern (2012, p. 182), no artigo ‘Concepções de professoras sobre contar histórias na escola’, as professoras

“percebem que as narrativas são impregnadas de valores culturais e sociais que devem ser apre(e)ndidos em prol do que denominam de coletivo”. Conseqüentemente, “[p]arece haver aí uma relação importante entre contar histórias e promover cidadania e humanização” (ZILLES; KERN, 2012, p. 182).

Por conseguinte, as normas de convivência social apresentadas pela família, a princípio, vão aos poucos sendo estendidas por meio das histórias infantis.

Zilberman e Cademartori (1984, p. 63) parecem concordar que a literatura infantil pode orientar a formação da criança. As autoras, contudo, apontam para a preocupação com o caráter ideológico da “literatura para as crianças enquanto introdutora de normas do mundo adulto no âmbito da infância”. Isso porque a criança tem seu próprio estágio desenvolvimental. De acordo com as teóricas, o conteúdo apresentado nas histórias infantis não deve focar em amadurecer a criança precocemente. Ainda segundo Zilberman e Cademartori (1984, p. 62), é interessante propiciar “à criança um conjunto de normas de comportamento e meios de decodificação do mundo circundante”. Sendo assim, ao transmitir normas e valores à criança é importante ter em mente que ela realiza suas reflexões dentro do seu mundo infantil. Portanto, para que a leitura faça sentido à criança, a mensagem deve estar clara e pertinente à sua faixa desenvolvimental.

As histórias infantis podem, ainda, levar a criança a vencer obstáculos e se tornar mais forte. As narrativas “ensinam a enfrentar os problemas acreditando que o obstáculo

¹⁰ “[...] to depend on their own judgment, to think divergently and creatively, to work cooperatively and sociably, to avoid accepting knowledge and to question its source and motive, to analyze assumptions and biases, to consider multiple interpretations, tolerate uncertainty, to be actively involved in learning, and, if necessary, to be critical of social, economic and political issues in their own and their community’s lives”.

enfrentado e vencido nos fortalece para enfrentarmos novos obstáculos” (TONELLI, 2004, p. 151). Segundo a autora, as histórias permitem que a criança trabalhe suas emoções, resignifique e reinterprete o mundo ao seu redor. Ainda de acordo com Tonelli (2004, p. 150), “ao recontar uma história ou simplesmente comentar a respeito do que ouviu, a criança está se colocando enquanto ser social, deixando sua marca, suas opiniões, suas impressões e conceitos”. Em outras palavras, a criança desenvolve um pensamento mais crítico e ideias mais elaboradas porque aprende a se posicionar diante das situações vivenciadas nas histórias infantis.

Diante desses pressupostos, entendemos que as histórias infantis podem contribuir não somente com o caráter social no desenvolvimento infantil, mas também com a independência intelectual da criança. Conforme Tonelli (2004, p. 149), “a literatura infantil pode agir como um instrumento que possibilita a criança construir seus próprios conceitos”, tornando-a um ser mais autônomo que (re)construa seus valores e interesses. As histórias atendem à atividade imediata social e individual da criança e, além disso, funcionam como uma espécie de teoria especulativa para a criança, a qual adquire o saber enquanto ressignifica conceitos (TONELLI, 2004). Daí a importância de inserir momentos de leitura em sala de aula, pois a criança pode alargar seu domínio linguístico; repensar sobre conceitos até então estabelecidos; se posicionar no e pelo coletivo; reconhecer no outro o reflexo de suas próprias ações.

Levando em conta essas reflexões, no próximo subcapítulo, discorreremos sobre o processo de contação de histórias e o desenvolvimento de atividades que acompanham a contação.

1.2.3 A contação de histórias nas aulas de LE

A narrativa, segundo Coelho (2001, p. 15), “é um alimento [para a] imaginação da criança e precisa ser dosada conforme sua estrutura cerebral”. Dessa forma, na contação de uma história em LE, é importante que a narrativa seja selecionada tendo em mente que ela não deve estar nem além, nem aquém da capacidade da criança. Portanto, o texto deve ser acessível à compreensão intelectual da criança. Ainda segundo a autora (2001, p. 15), a história “é assimilada de acordo com o desenvolvimento da criança”. Assim, para que ela

aproveite melhor as histórias em LE, o texto e a habilidade de leitura em outra língua têm que estar entre o seu nível de desenvolvimento atual e o potencial, conforme pressupõe a teoria vygotskyana no que diz respeito à ZDP.

Conforme Wright (1995), a contação de uma história deve ser conduzida com tranquilidade. Antes de a professora apresentar um texto, é importante que ela estabeleça vínculos entre as crianças e a narrativa: levá-las a refletirem sobre o título; mostrar as ilustrações da história; trabalhando com o nome em inglês de objetos, seres e lugares da história. Assim, a professora vai apresentando palavras-chave, revelando nomes de personagens, ou seja, instigando a curiosidade infantil para a leitura da história em si.

Cameron (2008) sugere que antes de ler uma história, “é válido [que a professora] apresente as ideias e algum vocabulário chave” para que a criança sinta mais familiaridade com a língua (CAMERON, 2008, p. 174, tradução nossa)¹¹. Ao ouvir palavras conhecidas, o aluno tende a focar sua atenção nessas palavras e, aos poucos, expande seu repertório linguístico com estruturas e outros vocábulos que estão presentes na história. Apresentando os vocábulos chave da narrativa, a criança terá mais condições de efetuar a associação entre essas palavras, o conteúdo da história e a experiência própria sobre o assunto. Esses termos podem ser apresentados de forma explícita com desenhos no quadro, gravuras ou com o próprio objeto, caso seja possível.

Cameron (2008) afirma ainda que, quando as crianças têm essas pistas acerca do assunto da história, elas sentem vontade de contribuir com previsões sobre o que vai acontecer no enredo. É nesse momento que o tutor deve mostrar que a contribuição de cada um é importante. Uma vez que a criança tenha noção do conteúdo da narrativa, o professor pode, segundo Cameron (2008), iniciar a contação da história com gravuras grandes para que o acesso visual seja facilitado. Assim, os alunos irão associar o que ouvem ao que veem, ou seja, poderão vincular a LE com os itens e as ações ilustradas nas gravuras (CAMERON, 2008). Além disso, é importante que o docente faça demonstrações com movimentos físicos, explicações verbais e valorize a grandeza dos detalhes. Dessa forma, incitará a imaginação dos alunos, dando “vida ao texto para que as crianças compreendam que as letras impressas no livro têm significado” (GIBBONS, 2002, p. 87, tradução nossa)¹².

¹¹ “Before the story reading, it would be useful to introduce the ideas and some of the key vocabulary”.

¹² “Try to bring the text to life- students need to see that print has meaning”.

Segundo Peck (2001), após ouvir, contar e recontar uma história, a criança demonstra aprender vocábulos novos na LE. Aparenta, ainda, conseguir reproduzir a narrativa com suas palavras e, até mesmo, representá-la em forma de teatro, surpreendendo a todos com adaptações criativas no roteiro das histórias. Cabe assinalar que na (re)contação de uma história, “o que vale mais é sentir a liberdade de ser coautor da história narrada (SISTO, 2005, p. 20). Dessa forma, a criança, que não é uma tábula rasa, não repete a história, mas, sim, usa sua referência de mundo para subsidiar, expandir e interpretar as palavras que leu e/ou ouviu. Na aprendizagem de novas palavras, o que vai definir se elas são significantes ou não para a criança é, de acordo com Hatch e Brown (1995), o quão importante elas são para a vida da criança. Nagy e Herman (1987, p. 33) afirmam que, para a criança apreender o vocabulário mais facilmente, é preciso que haja “exposições múltiplas às palavras ensinadas, [tenha] exposição às palavras em contextos significativos, [perceba] [...] ligações entre as palavras [aprendidas] e a própria experiência”. Parece, portanto, que a criança internaliza com mais facilidade os vocábulos em LE que representem alguma significância em suas vidas.

Contudo, é importante, como mencionado anteriormente, que as histórias sejam compatíveis com a capacidade cognitiva da criança. A atividade de contação deve ser desdobrada em outras que facilitem a compreensão em relação ao conteúdo, à estrutura das frases e à forma da narrativa. Sobre isso Cameron afirma que, “para tornar o livro de história das crianças em uma ferramenta para aprender uma LE, requer que a professora desenvolva uma gama de habilidades e conhecimento” (CAMERON, 2008, p. 179, tradução nossa)¹³. Assim, cabe ao professor preparar artefatos que deem suporte e que consolidem as informações que a criança aprende em LE.

Para a fase de consolidação do vocabulário¹⁴, Vale e Feunteun (1998) sugerem atividades que auxiliem as crianças a reter o vocabulário e estruturas discursivas. O domínio e o jogo da memória, desenvolvidos a partir do contexto de uma história, por exemplo, podem contribuir com a aprendizagem de vocabulário na LE. Esses jogos instigam o pensamento da criança, o aprendizado de novas palavras e, além disso, favorecem o espírito de cooperatividade entre os integrantes do grupo.

¹³ “To turn a children’s story book into a tool for language learning requires a teacher to deploy a range of skills and knowledge”.

¹⁴ Vale e Feunteun (1998) definem atividades de consolidação como aquelas que dão seguimento à atividade principal, proporcionando maior apreensão da mesma.

Cameron (2008) sugere que atividades que levam a criança a resgatar da memória o que já aprendera devem ser priorizadas: recontar uma história entre os colegas; escutar uma narrativa em áudio; praticar os novos vocábulos em atividades de campo – como aprender os nomes dos alimentos em um piquenique, por exemplo – podem, além de promover a aprendizagem de novos vocábulos, promover o desenvolvimento da competência comunicativa no nível de vocábulo e frases. Ao ouvir o áudio de uma história, as crianças captam a ideia principal do áudio em LE e “se a professora gravar a história, a gravação pode ser usada para futuras práticas de audição, em casa ou em sala de aula” (CAMERON, 2008, p. 76, tradução nossa)¹⁵.

De acordo com Peck (2001), após rever uma história por algumas vezes, seja no áudio ou no livro, a criança provavelmente se sentirá mais bem preparada para “recontar e representar a história”, pois poderá sentir-se mais confiante em relação ao novo vocabulário e frases aprendidas (PECK, 2001, p. 145, tradução nossa)¹⁶. Assim, as crianças

em duplas podem compor oralmente as frases para cada gravura da história e, depois de ensaiá-la várias vezes, elas podem contar para toda a sala, a *sua* [versão da] história, usando as gravuras. Elas podem reconstruir a história oralmente [...], usando textos mais simples (CAMERON, 2008, p. 177, grifo da autora, tradução nossa)¹⁷.

A representação pode ser enriquecida com o uso de fantoches ou máscaras para dar mais vida à história. Os personagens podem ser interpretados por meio de “fantoches, figurinos, gravuras de pessoas, [...] chapéus ou máscaras” (CAMERON, 2008, p. 177, tradução nossa)¹⁸. Com o presente projeto, as crianças tiveram a oportunidade de fazer apresentações com alguns desses artefatos (Apêndices G1 e G3). Durante a representação das histórias, as crianças estabeleceram o papel que cada uma assumiria na contação, resgataram da memória o roteiro, praticaram a pronúncia das palavras aprendidas e interagiram com os colegas de forma descontraída.

¹⁵ “If the teacher records the story on to the cassette [...], the recording can be used for further listening practice, at home or in class”.

¹⁶ “[C]hildren can retell it, act it out”.

¹⁷ “[...] pairs of children could work on composing a sentence orally for each picture and, after they have practiced several times, can tell the whole class their ‘story’, using the pictures as prompts. They might reconstruct the story, orally [...], using much simpler text”.

¹⁸ “The characters [...] can be puppets, figurines or pictures of people, or pupils wearing hats or masks that put them in role”.

Na seção que se segue, apresentamos as estratégias desenvolvidas pelas crianças quando elas interagem em LE. Mostramos os grupos de estratégias definidos por Tarone (1980b) e suas subdivisões. Após apresentar os grupos e as estratégias, identificamos as táticas comumente utilizadas em cada grupo, discutindo o uso e a funcionalidade delas.

1.3 ESTRATÉGIAS DESENVOLVIDAS POR CRIANÇAS DURANTE A (RE)CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LE

Quando os aprendizes iniciais têm dificuldade em interagir na LE, eles desenvolvem inicialmente estratégias de diferentes naturezas para que a interação verbal entre eles seja facilitada. Assim, para que haja comunicação, é necessário que a conversação se desenvolva “durante o tempo em que dois ou mais interlocutores volt[e]m sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum” (MARCUSCHI, 1998, p. 15). Portanto, assume-se que os interlocutores precisam partilhar de um mínimo de conhecimento comum, ou seja, precisam ter conhecimento de uma mesma situação contextual para que possam discutir sobre ela. Para tanto, quando o conhecimento linguístico da LE lhes é limitado, tanto pela falta de vocabulário quanto pela dificuldade em estruturar frases, os aprendizes desenvolvem estratégias verbais e não verbais. Estas lhes permitem desenvolver uma competência comunicativa compatível com o nível do processo de aprendizagem em que se encontram (FREEMAN; FREEMAN, 1994).

Dentre as várias formas de expressar algo a alguém, as crianças, quando elaboram falas na LE, tentam manter a comunicação por meio de algumas estratégias. Os discentes fazem uso de paráfrases e de expressões recorrentes (expressões formulaicas); de circunlóquio; de transferência da L1 para a L2; de mímica e de sons e pedem assistência. Apresentamos brevemente na seção seguinte, algumas estratégias usadas por aprendizes que os auxiliam a manter a comunicação. No caso específico da atividade de contação de histórias, os alunos encontram nessas estratégias apoio para recontar em LE as narrativas as quais estavam aprendendo.

1.3.1 Estratégias produtivas, comunicativas e de aprendizagem

Tarone (1980b) propõe três tipos de estratégias que ajudam os aprendizes a se expressarem na LE: estratégias produtivas, comunicativas e de aprendizagem. Segundo a autora, dos três tipos de estratégias, as estratégias produtivas são as que requerem menos esforço linguístico por parte dos aprendizes. As estratégias comunicativas lidam com problemas que surgem durante a interação e as estratégias de aprendizagem são aquelas desenvolvidas pelo aprendiz para melhorar seu desempenho linguístico e sociolinguístico na LE.

As estratégias produtivas são definidas como “tentativas de usar um sistema linguístico da L2 de forma eficiente e clara, com o mínimo possível de esforço linguístico” (TARONE, 1980b, p. 419, tradução nossa)¹⁹. Algumas dessas estratégias são: planejamento e ensaios do que se pretende dizer; simplificação da fala (TARONE, 1980b) e uso de expressões formulaicas (estratégia proposta pela autora deste estudo).

As estratégias comunicativas envolvem “uma tentativa mútua entre dois interlocutores em concordar com um determinado significado” (TARONE, 1980b, p. 419, tradução nossa)²⁰. Tarone (1977) classificou ainda essas estratégias em: uso de paráfrases; de transferências linguísticas; de pedidos de assistência; de mímicas e de tentativa de evitar determinados assuntos devido à limitação linguística. Para Ellis (1994), as estratégias comunicativas são usadas como instrumentos para sanar problemas na interação na interlíngua dos interlocutores. Já o dicionário de ensino de línguas e linguística aplicada da Longman define estratégias comunicativas como:

uma forma de expressar o significado de uma L2 ou LE de um aprendiz que tem um comando limitado da língua. Na tentativa de se comunicar, o aprendiz pode buscar por recursos que sanem sua falta de conhecimento gramatical ou lexical na L2. Por exemplo, se o aprendiz não consegue dizer: *É contra a lei estacionar aqui!* ele provavelmente dirá algo como: *Aqui não pode estacionar.* [...] O uso de paráfrases e outras estratégias comunicativas como gestos e mímica caracterizam a interlíngua de alguns aprendizes. (RICHARDS, 1992, p. 64, grifo do autor, tradução nossa)²¹

¹⁹ “[A]ttempts to use one's linguistic system efficiently and clearly, with a minimum of effort”.

²⁰ “[A] mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared”.

²¹ “[A] way used to express a meaning in a second or foreign language, by a learner who has a limited command of the language. In trying to communicate, a learner may have to make up for a lack of knowledge

No processo de aprendizagem da LE, o aluno normalmente realiza construções que estão entre uma língua e outra. Ele desenvolve um código que não se enquadra nem na L1 e nem na LE, o qual é conhecido como interlíngua (SELINKER, 1972). O termo interlíngua é visto por alguns autores como inadequado porque toma como parâmetro o falante nativo para avaliar a competência do aprendiz de LE, atribuindo desse modo ao aprendiz um estado permanente de incompletude e de imperfeição. A comparação com o nativo é na verdade uma abstração, pois a competência nativa varia de indivíduo para indivíduo. Deve-se considerar ainda a complexidade do processo de aquisição de uma LE tendo em vista que o aprendiz lida com dois códigos linguísticos simultaneamente o que lhe permite ir de uma língua a outra.

O terceiro tipo reúne o grupo das estratégias de aprendizagem. Essas estão relacionadas à tentativa de o aprendiz desenvolver habilidades linguísticas e sociolinguísticas na L2. Conforme Tarone (1980b), exemplos de estratégias de aprendizagem são: as inferências na L2 e a tentativa de iniciar uma conversa com um falante mais avançado linguisticamente na L2 ou, até mesmo, com um nativo. Segundo o dicionário Longman de ensino de línguas e linguística aplicada, as estratégias de aprendizagem são:

comportamentos e pensamentos intencionais nos quais os aprendizes desenvolvem enquanto aprendem para que possam melhor entender, aprender e lembrar da nova informação. [...] As estratégias de aprendizagem podem ser aplicadas a tarefas mais simples como a aprendizagem de novas palavras, ou em tarefas mais complexas que envolvam a compreensão e produção da língua (RICHARDS, 1992, p. 209, tradução nossa)²².

Vários autores trouxeram contribuições importantes ao estudo de estratégias de aprendizagem como Chamot (1987); Oxford (1990); Rubin (1987) e Stern (1983). Dentre esses, destaca-se Oxford (1990), cuja tipologia apresentaremos a seguir. Oxford (2001) enumera seis estratégias de aprendizagem em dois grupos. As estratégias diretas (de memória, cognitiva e de compensação) e as indiretas (metacognitiva, social, e afetiva). A

of grammar or vocabulary. For example the learner may not be able to say *It's against the law to park here* and so he/she may say *This place, cannot park*. [...] The use of paraphrase and other communication strategies (e.g. Gesture and mime) characterize the interlanguage of some language learners”.

²² “[...] intencional behaviour and thoughts that learners make use of during learning in order to better help them understand, learn or remember new information. [...] Learning strategies may be applied to simple tasks such as learning a list of new words, or more complex tasks involving language comprehension and production”.

seguir apresentamos uma breve explicação de cada uma segundo as definições dadas por Oxford (1990).

As “estratégias diretas estão diretamente envolvidas com a língua-alvo” (OXFORD, 1990, p. 37, tradução nossa)²³. As estratégias de memória ajudam o aprendiz a fazer associações e a recuperar informações do que já aprendeu na LE. Algumas técnicas de memorização envolvem uma ordem sequencial enquanto outras envolvem sons, significado e lembrança visual da palavra. As estratégias de memória parecem ser mais usadas por aprendizes iniciantes de LE. Isso porque em níveis mais avançados, os alunos detêm maior arcabouço linguístico e suas respostas são mais complexas e automáticas (OXFORD, 1990). Existem estudos extensos sobre estratégias cognitivas usadas por adolescentes e adultos, como em Oxford e Ehrman (1995), bem como em Oxford, Judd e Giesen (1998). Essas estratégias permitem ao aprendiz manipular a língua por meio do raciocínio, da análise, da organização de esquemas, dentre outros. As estratégias de compensação são também entendidas como estratégias comunicativas. São assim definidas devido aos ajustes que o aprendiz faz por não dominar completamente a LE, como fazer uso de mímicas e qualquer outro recurso que possibilite a comunicação na língua estrangeira.

As estratégias indiretas “oferece[m] um suporte indireto para a aprendizagem da língua ajudando o aprendiz a concentrar, planejar, avaliar, procurar por oportunidades, controlar a ansiedade, aumentar a cooperação e empatia” (OXFORD, 1990, p. 151, tradução nossa)²⁴. As estratégias metacognitivas ajudam o aprendiz a monitorar a própria aprendizagem por meio da autoavaliação nas atividades que realiza. As estratégias sociais permitem que as crianças interajam entre si por meio de esclarecimentos e pedidos de ajuda. Isso as leva a sentirem-se mais à vontade para trabalharem com outros aprendizes e se engajarem nas atividades. As estratégias afetivas são aquelas que podem ser utilizadas para detectar o nível de ansiedade do aprendiz para aprender a LE e formas de encorajamento para amenizar essa ansiedade. Quando o aluno progride no desempenho da LE, as estratégias afetivas tornam-se menos necessárias, pois já adquiriu proficiência para comunicar-se sem se sentir ansioso na maioria das situações. O Quadro 1 mostra os três grandes grupos de estratégias citadas nesta seção.

²³ “[...] strategies that directly involve the target language”.

²⁴ “[...] provide indirect support for lanugae learning through focusing, planning, evaluatin, seeking opportunities, controlling anxiety, increading cooperation and empathy and other means”.

Quadro 1 Três grandes grupos de estratégias e suas subdivisões

ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO		AUTORES
Fazer simplificações	Simplificar e/ou reduzir falas afim de que elas fiquem menos complicadas.	TARONE (1980b)
Ensaiai	Exercitar falas que se pretende usar em uma dada situação.	
Planejar o que vai falar	Escolher o tema e itens a serem usados em determinada situação.	
Fazer uso de expressões formulaicas	Utilizar expressões pré-fabricadas com o intuito de diminuir o esforço linguístico e a tensão.	(categoria proposta pela autora deste estudo)
ESTRATÉGIAS COMUNICATIVAS		
Evitar falar sobre determinado tópico	Tentar evitar temas ou estruturas dos quais não se tem domínio.	ELLIS (1994) TARONE (1977,1980b)
Parafrasear	Fazer aproximações, cunhar termos, fazer circuncolóquios.	
Fazer transferências linguísticas	Transferir estruturas, conceitos e vocabulário de uma língua para outra.	
Pedir assistência	Pedir auxílio para colegas e/ou professora.	
Fazer uso de recursos não verbais para um objeto ou evento	Utilizar recursos como gestos para expressar ou enfatizar algo.	
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM		
Estratégias diretas	De memória: fazer <i>link</i> de um item ou conceito com outros conceitos, combinar sons e imagens, resgatar informações da memória.	OXFORD (1990)
	Cognitiva: repetir, compreender a LE por meio da L1, agrupar, anotar, deduzir, recombinar, reter som de uma sequência de palavras, fazer representações imagéticas, inferir.	
	De compensação: fazer mímicas.	
Estratégias indiretas	Metacognitiva: se automonitorar, autoavaliar, identificar seu próprio estilo de aprendizagem.	
	Afetiva: esclarecer, pedir esclarecimento, pedir ajuda, identificar o humor e o nível de ansiedade de um colega.	
	Social: cooperar com os colegas, pedir para esclarecer um ponto que está confuso.	

O uso de uma ou outra estratégia leva em consideração a personalidade de cada criança. Assim, “quando o aprendiz escolhe conscientemente uma estratégia que combine com seu estilo de aprendizagem e com a atividade a ser desenvolvida em LE, essas estratégias tornam-se ferramentas úteis para que ele acompanhe sua própria aprendizagem”

(OXFORD, 2001, p. 359, tradução nossa)²⁵. Portanto, por meio de estratégias de aprendizagem, as crianças podem ter mais consciência do potencial que têm em aprender uma LE e se tornarem mais responsáveis pela própria aprendizagem.

Um estudo conduzido por Chesterfield e Chesterfield (1985) mostra que dependendo do conhecimento linguístico das crianças, as estratégias são diferenciadas. Os pesquisadores observaram 14 crianças de cidadanias mexicana e americana em uma escola bilíngue. Dos 14 alunos, oito foram investigados em três momentos no seu primeiro ano escolar. Os dados revelaram que as primeiras estratégias visíveis utilizadas pelas crianças no primeiro estágio eram repetição, memorização e uso de expressões formulaicas. No segundo estágio, as estratégias comumente observadas eram pedidos de assistência e de esclarecimento de dúvidas. No terceiro estágio, as estratégias mais usadas eram as metacognitivas como o automonitoramento.

Assim como o estudo de Chesterfield e Chesterfield (1985), em nossa pesquisa, também percebemos usos contínuos de expressões formulaicas e pedidos de assistência em decorrência do nível linguístico no qual as crianças se encontravam. Reconhecemos, portanto, o uso de várias das estratégias mencionadas pela literatura, mas vamos nos ater às mais recorrentes nas falas das crianças, que são: utilização de recursos verbais não lexicalizados, não verbais e suprasegmentais (sons, gestos, tons de voz); emprego de expressões formulaicas; uso da L1.

Conforme apresentamos no Quadro 1, o uso de recursos não verbais é uma estratégia comunicativa do tipo não verbal. Esses recursos, juntamente com os verbais não lexicalizados e os suprasegmentais, fazem parte da estratégia de aprendizagem de compensação. Nesta, o aprendiz utiliza recursos tanto linguísticos quanto não linguísticos para suprir a dificuldade com a língua. O uso de expressões formulaicas é um tipo de estratégia produtiva, na qual o aluno, com pouco esforço linguístico, consegue emitir a mensagem que deseja. Ela é também uma estratégia de aprendizagem do tipo cognitiva, pois dentre outras funções, o discente imita falas e retém o som de sequências de palavras para conseguir emití-las com mais facilidade. O uso da L1 é uma estratégia comunicativa do tipo transferências linguísticas, bem como uma estratégia de aprendizagem do tipo cognitiva, sendo que faz parte de suas especificações o uso da L1 para aprender a LE.

²⁵ “When the learner consciously chooses strategies that fit his or her learning style and the L2 task at hand, these strategies become a useful toolkit for active, conscious, and purposeful self-regulation of learning”.

Não raro, essas estratégias se fundem e, na maioria dos casos, os aprendizes as usam sem estar conscientes de que o uso de estratégias pode melhorar o seu desempenho na língua. Nas seções seguintes, apresentamos as três estratégias comumente utilizadas pelas crianças desta pesquisa: utilização de recursos verbais não lexicalizados, não verbais e suprasegmentais (sons, gestos, tons de voz); emprego de expressões formulaicas e uso da L1.

1.3.1.1 O uso de recursos verbais não lexicalizados, não verbais e suprasegmentais

Frequentemente, os aprendizes iniciantes recorrem aos recursos verbais não lexicalizados, aos não verbais (também chamados de paralinguísticos) e aos suprasegmentais. Esses recursos são utilizados nas interações e possuem funções específicas (MARCUSCHI, 1998).

Os recursos usados durante a interação entre o falante e os ouvintes ocorrem na forma de sinais observáveis. O falante se vale, dentre outros sinais, do esclarecimento de dúvidas e da antecipação do que será dito. Os ouvintes utilizam sinais referentes à concordância do assunto como “ahã”, “sei”; o encorajamento ou o desencorajamento; a solicitação de esclarecimento. Assim, esses sinais se fundem e orientam o discurso dos interlocutores (MARCUSCHI, 1998).

Dentre os recursos utilizados na interação, os verbais podem ser lexicalizados, como as palavras, ou não lexicalizados, como os sons: “mm” e “ãh”. Os recursos verbais não lexicalizados “não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam [os aprendizes envolvidos na atividade] no contexto geral” (MARCUSCHI, 1998, p. 62). Eles estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os interlocutores.

Outro tipo de recurso é o paralinguístico (ou não verbal) como o olhar, o riso e os gestos. Estes adquirem “um significado na sala de aula e são reservados para [...] solicitar o turno de fala, elogiar ou repreender, indicar a vez numa determinada atividade etc.” (MELLO, 2002, p. 222). Os recursos não verbais dão vida à interação, pois a fala desprovida de expressão corporal torna-se mecânica e até mesmo difícil de ser interpretada porque “[...] sem gestos, a palavra é precária e pobre para o entendimento temático”

(CASCUDO, 1976, p. 10). Percebemos, portanto, que a linguagem corporal enriquece o discurso e eleva a compreensão dos interlocutores.

É evidente que “os relacionamentos com o outro são estreitamente ligados à atividade motora e sensoriomotora da criança” (VAYER, 1984, p. 22). Como esta atividade permite reconhecer o mundo das coisas, da mesma forma, consente reconhecer o mundo dos outros, diferenciar-se dele e, progressivamente, adaptar-se e integrar-se a ele. Ou seja, a linguagem corporal nas crianças está associada à comunicação e também à sua natureza de gostar de se movimentar. Portanto, é por meio do movimento que ela parece buscar apoio para compreender regras, interagir, organizar seus pensamentos e internalizar o que aprende.

Os recursos suprasegmentais, apesar de não apresentarem caráter verbal, são de natureza linguística e contribuem para a interação. Eles representam o tom de voz e as pausas, as quais podem ser curtas, médias ou longas. Elas também podem surgir com hesitações, conhecidas como pausas preenchidas (MARCUSCHI, 1998).

A ocorrência de pausas não expressa uma ideia negativa do falante de esquecimento ou de insegurança do que dizer. Pelo contrário, esses fenômenos sugerem que o falante está organizando suas ideias para expô-las ao interlocutor. De acordo com Marcuschi (1998, p. 64), “os marcadores de hesitação aparecem preferencialmente nos momentos em que o texto se organiza”, como na hora de apresentar um argumento, por exemplo. Isso sinaliza que o falante está refletindo sobre o que e como dizer algo diante de uma dada situação.

Portanto, o uso de recursos verbais, não verbais e suprasegmentais são fundamentais em uma interação, uma vez que a criança usa a língua para “fazer ou responder a uma pergunta, expressar ideias de tal forma que o interlocutor possa compreendê-las, expressar e compreender os sentimentos subjacentes [à interação]” (MELLO, 2002, p. 7). Ao fazer isso, a criança não está apenas se desenvolvendo linguística e sociolinguisticamente, ela está também se tornando mais autônoma.

1.3.1.2 O uso de expressões formulaicas

Expressões formulaicas são unidades de palavras que juntas formam frases prontas e fáceis de serem lembradas. Segundo o dicionário Longman de ensino de línguas e linguística aplicada, uma expressão formulaica “(geralmente) se refere a um segmento da língua feito de vários morfemas ou palavras que são aprendidas juntas e usadas como se elas fossem um único item” (RICHARDS, 1992, p. 319, tradução nossa)²⁶. Como exemplos, os autores citam: *How are you? You must be kidding!*²⁷

A expressão formulaica pode ser definida como:

uma sequência contínua ou descontínua, de palavras ou outros elementos significativos, que é, ou parece ser, pré-fabricado: ou seja, ela é armazenada e recuperada por inteiro da memória no momento do uso, ao invés de estar sujeita à criação ou análise de acordo com a gramática da língua. (WRAY, 2000, p. 465, tradução nossa)²⁸.

Portanto, as expressões formulaicas são constituídas por uma sequência fixa de elementos lexicais que são armazenados e resgatados da memória mais facilmente do que outras palavras ou expressões por serem repetitivas e de fácil memorização. Essas expressões diminuem o esforço para processar a nova informação aprendida, principalmente quando a criança está ao mesmo tempo em contato com outras estruturas e vocábulos que precisam ser compreendidos na LE (WRAY, 2000). No entanto, outros autores como Nattinger; Decarrico (1992) e Myles; Mitchell; Hooper (1999) afirmam ser necessários mais estudos sobre o uso de expressões formulaicas para que se possa investigar sua relevância para a aprendizagem de uma LE.

Expressões formulaicas nem sempre soam como frases que fazem sentido. Algumas delas contêm palavras incomuns para a realidade das crianças, outras são engraçadas e normalmente rimam entre si. Contudo, “as frases repetidas em uma história são uma forma de o ouvinte ficar mais atento, assim como de oferecer suporte para a

²⁶ “Formulaic speech is (generally) a segment of language made up of several morphemes or words which are learned together and used as if they were a single item”.

²⁷ “Como vai você? Você só pode estar brincando!”

²⁸ “A sequence, continuous or discontinuous of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is stored and retrieved whole from the memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar”.

aprendizagem da LE” (CAMERON, 2008, p. 163, tradução nossa)²⁹. A autora cita alguns exemplos que ela considera como expressões formulaicas produzidos em um grupo de sete crianças francesas na faixa etária de 11 anos, que estavam aprendendo inglês há um ano. Em um determinado momento da segunda aula sobre animais que vivem no polo norte, as crianças usam expressões tais como: ‘*It's a bird*’, ‘*It's a fox*’, ‘*It's a reindeer*’, ‘*little one*’, ‘*I don't think so*’³⁰, as quais foram aprendidas na(s) aula(s) anterior(es). Segundo Cameron (2008), é bem possível que essas expressões foram produzidas formulaicamente, ou seja, as crianças talvez não soubessem utilizar separadamente as partes que compõem essas frases. No entanto, sabem usar as frases como se todas as palavras formassem um único item. Quando aprendem as narrativas, por exemplo, as crianças tendem a se apropriar desses tipos de expressões pré-fabricadas em outras situações fora das narrativas. Avalia-se que os alunos escolhem usar expressões formulaicas possivelmente por acreditarem que elas contêm frases que reduzem a pressão. Esta pode ser causada, muitas vezes, pelo esforço de se expressar na LE ou pelas possibilidades combinatórias que elas proporcionam em outras situações ou ambientes. São também maneiras de interagir e de usar a língua para produzir sentidos.

Assim, primeiro, a criança tende a aprender a usar as frases pré-fabricadas em suas enunciações em LE, para só então ir desmembrando-as e compreendendo as partes (o léxico) que as compõem. Desse modo, as frases repetidas com frequência “podem ser aprendidas inicialmente como frases cristalizadas, e em seguida, estarão disponíveis para ser analisadas separadamente” (CAMERON, 2008, p. 173, tradução nossa)³¹. Conforme elucidado por Cameron, a princípio as crianças usam expressões formulaicas como apoio para emitir frases que elas ainda não dominam a estrutura. As expressões formulaicas produzidas pelas crianças “evoluem de frases cristalizadas para algo criativo” (MITCHELL; MARTIN, 1997, p. 23, tradução nossa)³². Quando as crianças desmembram as frases, elas tendem a usar os vocábulos de forma interessante. Às vezes, utiliza as palavras soltas, mas de forma contextualizada e, ocasionalmente, reconstróem algum vocábulo já aprendido, expandindo, assim, seu repertório linguístico com combinações

²⁹ “Th[e] repeated pattern, creates a way into the story for the active listener, as well as providing a natural support for language learning”.

³⁰ Traduções: ‘Isso é um pássaro’, ‘Isso é uma raposa’, ‘Isso é uma ren’, ‘pequenino’, ‘Eu acho que não’.

³¹ “The phrases may be learnt initially as a chunk, and will be available to be broken down later”.

³² “[Formulaic expressions] evolut[e] from chunks to creativity”.

lexicais. Com o passar do tempo, as crianças podem começar a produzir frases que contemplam não apenas o léxico, mas também estruturas gramaticais. Por isso, “precisamos encorajar os aprendizes a analisar a língua que eles estão em contato de forma que a aprendizagem seja facilitada” (WILLIS, 1999, p. 117, tradução nossa)³³. Contudo, Granger (1998) salienta que seria um engano pensar que apenas expor aprendizes de LE a frases pré-fabricadas é suficiente para que mais tarde eles compreendam as estruturas gramaticais presentes nessas frases. Para Granger, não é possível fazer generalizações da gramática apenas por meio de *input* de expressões formulaicas. Possivelmente, a aprendizagem de expressões formulaicas associada ao uso da língua em outras situações, como a um estudo mais direcionado das estruturas gramaticais presentes em expressões pré-fabricadas, podem tornar os aprendizes mais atentos quanto à forma da língua.

Hatch e Brown (1995) sugerem que uma vez que as crianças aprendem a usar expressões formulaicas, parece ser muito complexo estudar a sintaxe das palavras desmembradas. Além disso, esses autores parecem não concordar que a partir de frases pré-fabricadas, as crianças podem espontaneamente reutilizar em outras circunstâncias os vocábulos que integram a unidade frasal. Portanto, como sugerem Nattinger e Decarrico (1992) e Myles, Mitchell e Hooper (1999) é necessário que haja mais estudos avaliando as implicações do uso de vocábulos de expressões formulaicas em situações mais espontâneas da fala. Entendemos que o estudo de expressões formulaicas é um campo rico para investigações. Assim, esta pesquisa pode servir como apoio para que futuros pesquisadores possam continuar investigando a relevância desse assunto para a aprendizagem de línguas.

1.3.1.3 O uso da L1: mudança de código

Além de se apoiarem no uso de expressões formulaicas quando se comunicam na LE, os aprendizes também fazem uso da primeira língua (L1) para dar explicações, fazer interrupções ou sugestões, tirar dúvidas e fazer negociações como apontam os recortes 12, 13 e 14 desta pesquisa. O uso da língua materna (L1) durante a interação em LE é de grande relevância aos aprendizes iniciantes (AUERBACH, 1993; CUMMINS, 1991).

³³ “[W]e need to encourage learners to analyze the language they have experienced in such a way as to facilitate [learning] development”.

Xiaoping et al. (1998) também mostram a relevância da L1 durante a aprendizagem colaborativa, pois os alunos podem se apoiar na L1 para desenvolver as habilidades necessárias à aprendizagem da LE.

Mello (2002) investiga em seu estudo as relações entre a L1 (português) e a LE (inglês) em uma escola bilíngue brasileira, na qual predominam brasileiros aprendizes de inglês. Ela descobriu em seu estudo que, fora da sala de aula, o uso da LE em turmas iniciantes ficava mais restrito a expressões cristalizadas, sendo o restante da comunicação feita em português. Já em sala, apesar de o intuito das aulas serem em LE, tanto as crianças quanto a professora recorriam ao português para funções como os esclarecimentos de dúvidas. Ela percebeu ainda que em grupos de aprendizes em nível pré-intermediário, ou seja, com conhecimento linguístico em inglês mais elaborado do que os de níveis iniciantes, o uso da L1 decrescia. Em seus achados, a autora aponta então, que apesar de os professores evitarem o uso da primeira língua, ela está presente em diversos momentos no contexto escolar, e não deve ser vista como um mal necessário, mas, sim, como uma alavanca para o desenvolvimento da LE.

Moll e Díaz (1985) citado em Pérez e Torres-Guzmán (1999) usam o conceito de ZDP no estudo da aprendizagem de LE em uma sala de aula bilíngue – de alunos dominantes em espanhol – em uma escola pública americana. Os autores perceberam que a L1 é a mediadora entre o nível cognitivo das crianças e o nível de desempenho em inglês. Quando essas crianças respondiam em espanhol, elas podiam mostrar o quanto realmente sabiam da LE. Contudo, quando respondiam em inglês, provavelmente pela limitação da LE, não conseguiam demonstrar o quanto realmente tinham aprendido. A L1, nessa pesquisa, mostrou então a sua relevância como mediadora para o desenvolvimento das habilidades linguísticas na LE.

Recorrendo à noção de suporte mediado, apresentado por Vygotsky, Antón e Dicamilla (1999) pesquisaram a relação da L1 nas interações entre adultos nativos de inglês que estavam aprendendo espanhol. A L1 é vista nesse estudo como uma ferramenta de mediação psicológica para a aquisição da LE. Os alunos a usaram entre si para controlar a ansiedade nas atividades, entender o que deve ser feito na tarefa proposta, manter o interesse nas atividades, dentre outras funções. O estudo de Antón e Dicamilla (1999), assim como o de Moll e Díaz (1985) e o de Mello (2002) mostraram que a L1 é um recurso

importante utilizado pelos aprendizes, pois os deixam mais confortáveis na aprendizagem da LE.

No caso de crianças em contextos em que a LE é utilizada apenas na sala de aula, pode-se dizer que as mudanças de código entre a L1 e a LE ocorridas durante as atividades de (re)contação de histórias são, com frequência, em nível funcional. É esse uso funcional da L1 que muitas vezes permite aos aprendizes construir o sentido da narrativa, como produzir enunciações com sentido para aquela dada situação. Para as crianças iniciantes na aprendizagem da LE, é comum não só que elas façam mudanças de código, mas também transferências da L1 para a LE e vice-versa, sobretudo na fase inicial. Por exemplo, quando estão recontando uma história em LE e uma palavra tem o som e/ou a escrita parecidos tanto na LE quanto na L1, a criança pode fazer transferências criativas de vocábulos de uma língua para a outra.

Além dos autores citados acima, Cameron (2008) afirma que o uso da L1 durante as contações de histórias entre as crianças em estágio inicial de aprendizagem da LE é inevitável. Dessa forma, o aluno normalmente usa a LE para recontar a história e durante o processo de (re)contação, quando precisa monitorar ou esclarecer algo com o par, tende a usar a L1 porque ainda não aprendeu as estruturas e vocabulário para tal e/ou, simplesmente, por sentir-se mais à vontade em se comunicar na sua L1. Atkinson (1993) cita vários fatores que favorecem o uso da L1 na sala de aula de língua estrangeira. Entre eles estão: a experiência prévia da criança com aulas em L1; o nível de conhecimento da LE; a familiarização da criança com o curso e com a professora.

O primeiro fator sugerido por Atkinson (1993) faz alusão ao fato de a criança estar acostumada a ter aulas na sua L1 nas disciplinas escolares. Assim, quando inicia uma língua estrangeira, seja na escola ou em uma escola de idiomas, ela tende a continuar comunicando-se na língua materna. O segundo fator refere-se ao conhecimento linguístico na LE. Quanto menos avançado for o nível, mais frequente tende a ser o uso da L1 por falta de arcabouço linguístico na LE. O terceiro fator sugere que a criança que está familiarizada com o ambiente escolar, com a didática de ensino e com o professor sente-se mais confortável e aberta para a aprendizagem da nova língua.

Além dos fatores citados por Atkinson sobre o uso da L1 em sala, García defende que professores bilíngues deveriam sentir-se mais à vontade para usar suas línguas maternas em sala. Assim, os professores não deveriam envergonhar-se de usar a L1 em

sala. No entanto, “os professores com frequência escondem dos diretores e de outras pessoas suas práticas translinguísticas³⁴ produzidas naturalmente porque foram orientados a acreditar que a prática monolíngue é a considerada ‘ideal’” (GARCÍA, 2008, p. 308, tradução nossa)³⁵. Além disso, os sistemas educacionais deveriam desenvolver práticas de tolerância linguística em relação às várias ‘formas de falar’ (GARCÍA, 2008).

No processo de aquisição da competência comunicativa, o aprendiz de L2, em geral, realiza construções que estão entre uma língua e outra, desenvolvendo, assim, um código que não é nem a L1 e nem a L2, daí a denominação “interlíngua” (SELINKER, 1972). Na área de estudos de bilinguismo, o termo interlíngua é visto como inapropriado porque salienta a incompletude do processo, visto que o aprendiz é avaliado sob o prisma daqueles que têm um domínio da língua semelhante ao de um falante nativo (COOK, 1999; KACHRU, 1994; SRIDHAR, 1994).

García (2008) mostra que é necessário preparar os aprendizes para o desenvolvimento de habilidades/competências plurilíngues. Colocado de outra forma, o termo é entendido como “o conhecimento linguístico total de uma pessoa que sabe mais de uma língua” (COOK 1999 citado em MELLO, 2002, p. 39). Para Romaine (1995) e Grosjean (1994), o falante multicompetente é aquele que incorpora em seu repertório dois modos de fala, o modo monolíngue e o modo bilíngue, usados em situações distintas e para fins distintos. Em geral, esses são modos de fala que se complementam e, portanto, não são concorrentes.

De acordo com Mello (2002, p. 37), o termo multicompetência parece mais adequado aos estudos sobre aquisição de segunda língua porque “desloca o foco do falante nativo para o aprendiz de LE”. Nessa perspectiva, o aprendiz multicompetente, sempre que necessário, recorre à L1 como recurso discursivo facilitador na comunicação em LE porque “a experiência em uma língua pode promover o desenvolvimento da proficiência da outra” (MELLO, 2002, p. 57).

Como se pode observar, vários autores defendem o uso da língua materna como mediadora da aprendizagem na língua estrangeira. Lucas e Katz (1994) acreditam que há

³⁴ Práticas translinguísticas: desempenho de algumas atividades como escutar e ler os textos da lição em uma língua e desenvolver outras atividades como debates e projetos em outra língua.

³⁵ “And too often bilingual teachers hide their natural translanguaging practices from administrators and others because they have been taught to believe that only monolingual ways of speaking are ‘good’ and valuable”.

uma forte relação entre o letramento na LE e o letramento na língua materna. Van der Walt et al. (2001) mostram que o uso da L1 pode servir de *input* para a produção em LE. Moore (2008) pontua que o conhecimento linguístico que o aprendiz tem da L1 pode afetar a maneira como ele apreende dados linguísticos na LE. Ferguson (2003) considera que a L1 pode servir de apoio para sanar possíveis dificuldades com a LE. Mello (1999) mostra que a presença da L1 na fala de bilíngues não retrata uma imperfeição no discurso, mas, sim, marca um estilo conversacional – próprio de falantes bilíngues. Storch e Wigglesworth (2003) sugerem que a L1 reduz a ansiedade do aprendiz. Já Vanderheijden (2010) baseia-se na teoria sociocultural para analisar em que medida a metalinguagem produzida pelos alunos aponta a L1 como um suporte na aquisição da L2. Figueiredo (2006, p. 25) mostra que para estudiosos desse assunto, “o uso da L1 não deve ser visto como um impedimento para a aprendizagem da nova língua, mas sim com um *scaffolding* utilizado pelos alunos para facilitar [a aprendizagem da LE]” (BROOKS; DONATO, 1994; COOK, 2001; LIANG; MOHAN; EARLY, 1998). Para esses autores, o professor deveria apoiar o uso da L1 quando necessário, pois a LE pode ser beneficiada pela construção de sentido mediado pela L1 e oferecer mais segurança ao aprendiz.

Na seção a seguir, mostramos que a criança pode ir além do que é proposto pelo docente em sala de aula. Quando preparada, a criança pode sentir-se motivada a procurar por outras fontes de conhecimento na LE.

1.4 INDÍCIOS DE AUTONOMIA A PARTIR DO USO DE ESTRATÉGIAS NA (RE)CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A comunicação oral tende a realizar-se de forma espontânea por ser improvisada na maior parte do tempo. Mesmo os textos orais, que partem inicialmente de um *script*, parecem assumir uma nova ‘vida’, já que o ator, nesse caso, o aluno, interpreta o texto escrito e dá voz aos *scripts* dos personagens. Assim, os alunos “dando voz aos personagens, *vivificam* suas falas idealizadas no texto, com a naturalidade e espontaneidade próximas da fala natural, usando mecanismos típicos dela” (URBANO, 2005, p. 195, grifo do autor). Portanto, o diálogo transposto do texto escrito para a representação oral evidencia características pessoais de cada criança. Isso porque elas

trazem sua ‘voz’ ao texto, o refazendo de acordo com a sua compreensão do contexto, da língua e de suas experiências. Assim quando elas ensaiam uma história, por exemplo, elas reconstróem falas, redefinem papéis e situações, ou seja, elas fazem intervenções significativas. Ao interagir com outros aprendizes na (re)contação de uma história, os alunos naturalmente a transformam, seja por somar à história recursos paralinguísticos ou por adaptá-la aos seus conhecimentos linguísticos e de mundo. A contação de histórias atua, nesse sentido, como uma estratégia que pode levar os aprendizes a desenvolverem habilidades conversacionais na LE e até mesmo a se tornarem mais autônomos.

A autonomia, para Dickinson (1994), é iniciativa do aprendiz de buscar a melhor maneira de aprender algo – sob a orientação da professora – e de sentir-se motivado a continuar procurando outras formas de aprendizagem. Assim ele se tornará um indivíduo mais independente. Ensinar, segundo Freire (1996, p. 26), não é “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Nesse sentido, o professor é um orientador, alguém que pode guiar o aluno até que ele, por si só, possa reconhecer formas alternativas de enriquecer sua própria aprendizagem (MOITA LOPES, 1997). Quando os aprendizes estão engajados em atividades que demandem sua responsabilidade,

sentem-se motivados e com vontade de cooperar com seus colegas. Ao mesmo tempo em que praticam a língua, eles desenvolvem estratégias sociais de cooperação, as quais tem um papel fundamental no processo de aprendizagem. As estratégias não apenas beneficiam os aprendizes com oportunidades para praticar mais a língua usando várias funções linguísticas, como também os tornam menos dependente da professora, e conseqüentemente mais confiantes nas suas habilidades linguísticas. (JAGUARIBE, 1994, p. 161, tradução nossa)³⁶.

Holec (1981, p. 23) afirma que “o professor deve ajudar o aprendiz a adquirir autonomia para si mesmo, ex: aprender a aprender”. Portanto, uma vez orientados sobre o uso das estratégias que podem facilitar o processo de aprendizagem da LE, os alunos devem saber refletir sobre como aprender a aprender o novo idioma.

³⁶ “Students feel motivated and willing to cooperate with their peers. At the same time that they practice the language, they develop social strategies of cooperation, of great benefit to the language process. They not only provide the students with the opportunity for more language practice with greater use of different language functions, but also make them less dependent on the teacher, and consequently more confident of their language abilities”.

As crianças, quando motivadas a aprender, sentem-se curiosas e querem cada vez mais aprimorar o que estudam em sala, tornando-se aprendizes mais autônomos. A autonomia, na aprendizagem, nada mais é que ter atitude para buscar pelo conhecimento. Isso, a nosso ver, não significa que a criança deva buscar, sozinha, alternativas aleatórias de aprendizagem. Quer dizer, contudo, que ela pode contar com o professor para ir além das paredes da sala de aula, conforme mostra autores como Oxford (1990), Wenden e Rubin (1987) e Leffa (2002).

Oxford (1990) mostra que as estratégias de aprendizagem encorajam o aprendiz a ter controle do seu processo de aprendizagem, tornando-o mais confiante para usar a língua não apenas na sala de aula, mas também em outros ambientes. Na aprendizagem de línguas isso é fundamental, já que o tutor não estará presente em todos os momentos nos quais o aprendiz for se comunicar na LE. As crianças que usam estratégias de aprendizagem de forma efetiva estão mais bem preparadas para lidar com situações que fogem do contexto da sala de aula (WENDEN; RUBIN, 1987). Assim, é essencial que a criança acompanhe sua aprendizagem a fim de que ela tenha consciência e confiança que pode se comunicar em LE mesmo quando o professor não está por perto (WENDEN; RUBIN, 1987; LEFFA, 2002).

Portanto, a criança deve ser encorajada a ser independente a partir da tomada de consciência do seu papel no processo de aprendizagem da LE (EDIGER, 2001). A partir daí, deve sentir-se confiante para buscar por outras práticas que acrescentem conhecimento ao que aprende na sala de aula, expandindo, assim, as possibilidades de contato com a LE. Cameron (2008) mostra que a criança pode ir muito mais além do que se imagina, mas ela precisa ser despertada para tal. Isso porque a criança gosta de sentir-se desafiada com atividades que despertem sua criatividade. Assim, é

um equívoco pensar que as crianças apenas aprendem uma linguagem simples. [...] É claro que, se isso é tudo que lhes for ensinado, isso será tudo que poderão aprender. Mas as crianças sempre podem fazer mais do que nós pensamos que elas podem, pois elas têm um grande potencial de aprendizagem, e a sala de aula de língua estrangeira pode deixar de contribuir se esse potencial não for explorado. (CAMERON, 2008, p. xii, tradução nossa)³⁷.

³⁷ “It is ... misleading to think that children will only learn simple language. [...] Of course, if that is all they are taught, that will be all that they can learn. But children can always do more than we think they can; they have huge learning potential, and the foreign language classroom does them a disservice if we do not exploit that potential”.

Quando a criança se reconhece como coautora de uma atividade e até mesmo do seu próprio processo de aprendizagem como um todo, ela busca superar-se criando hipóteses e desafios. A leitura de uma história em sala, por exemplo, pode despertar a criança para novas leituras em casa ou até mesmo para práticas que superam o papel do aprendiz enquanto aluno e o coloca também em uma posição de transmissor de conhecimentos. O aprendiz pode, nesse sentido, ser alguém que compartilha seu conhecimento em LE com outras pessoas.

O aprendiz, estando ciente de que pode interpretar um texto, mesmo sem saber tudo que está impresso na história, pode sentir-se mais inclinado a realizar leituras em outras fontes que não o livro didático. É importante dizer, portanto, que “os bons leitores focam no significado. Eles não perdem tempo decodificando cada letra ou cada palavra do texto. Ao invés disso, eles fixam em seus conhecimentos da língua alvo e no tópico do texto para fazer previsões [e deduções]” (RUBIN; THOMPSON 1994, p. 91, tradução nossa)³⁸. É nesse sentido que um aprendiz com vocabulário ainda limitado pode se beneficiar enormemente com o uso de estratégias produtivas, comunicativas e de aprendizagem.

Em relação ao aprendiz que compartilha seu conhecimento com outras pessoas, García (2008) sugere que as escolas devem fomentar o interesse dos aprendizes com práticas diversas de aprendizagem da LE. Desse modo eles irão desenvolver habilidades que os tornem mais autônomos. Além disso, Cummins (2000) mostra que é por meio das relações oriundas do contexto escolar e das experiências pessoais e coletivas que o aprendiz consegue desenvolver habilidades necessárias para analisar questões sociais mais amplas. Portanto, é relevante que o aprendiz tenha mais do que um *input* significativo; é também necessário que ele desenvolva habilidades estratégicas e multicompetências para aprimorar o conhecimento aprendido em sala.

No capítulo a seguir, apresentamos o contexto em que a pesquisa se realizou no decorrer de um ano de observações contínuas no grupo pesquisado.

³⁸ “Good readers read for meaning; they do not waste time decoding each letter or each word in the text. Instead, they take in whole chunks of the text, relying on their knowledge of the language and of the subject matter to make predictions”.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos uma breve descrição das bases metodológicas que utilizamos neste estudo. Mostramos também o contexto escolar, a razão pela escolha do grupo pesquisado, alguns apontamentos sobre os alunos e a descrição de como a atividade de (re)contação de histórias foi trabalhada em sala.

2.1 A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Com a proposta inicial de investigar as práticas discursivas que aconteciam em uma sala de aula de inglês, sob minha responsabilidade, com crianças de 7 a 8 anos de idade, optei por seguir os princípios do paradigma qualitativo de cunho etnográfico. A escolha foi feita por entender que essa abordagem metodológica reúne características que permitem abstrair condições da realidade humana que entrelaçam informações do contexto, dos participantes e dos sentidos que tanto o pesquisador quanto os participantes atribuem às suas ações. Dentre essas características estão a sua natureza holística, processual e naturalística. A natureza holística da pesquisa qualitativa alude ao fato de que o fenômeno em estudo é analisado a partir do todo, isto é, de um macro contexto cultural (ERICKSON, 1984). A naturalística diz respeito ao contexto real em que a pesquisa é realizada (WATSON-GECEO, 1988). Por fim, a processual refere-se à maneira como os dados são tratados ao longo do estudo, ou seja, a interpretação dos dados é fruto do conhecimento que se tem de todo o processo transcorrido para se chegar ao resultado final.

Tomando como referência essas características, percebe-se que, na pesquisa qualitativa, a realidade é considerada como dinâmica e contextual em razão dos constantes acontecimentos que refletem o cotidiano das pessoas e que nele são também refletidos. Dessa forma, os dados coletados tendem a ser predominantemente descritivos para que se possa registrar, em detalhes, a riqueza dos acontecimentos observados e capturar os sentidos que lhes são atribuídos. Por isso, as descrições sobre o *locus* do estudo devem ser detalhadas de ‘forma densa’, como sugere Erickson (1984), para que seja possível posteriormente compreender os eventos ocorridos a partir do contexto do qual eles fazem

parte. É, portanto, essa descrição densa que torna possível compreender o porquê das pessoas agirem como agem, assim como o sentido que elas atribuem às suas ações.

Assim, para que pudesse compreender as ações dos participantes deste estudo e os sentidos construídos a partir das práticas discursivas em uso na sala aula, adotei uma postura investigativa de cunho etnográfico, sobretudo por se tratar do contexto escolar em que atuo. A etnografia é, segundo Hymes (1981), ideal para a investigação de questões da sala de aula, principalmente quando é feito pelo próprio professor do grupo. Isso porque além de requerer tempo suficiente para que se possa perceber a regularidade e naturalidade dos acontecimentos, permite um melhor conhecimento de sua sala e de seus alunos. Desse modo, com o intuito de compreender o processo de aprendizagem da LE em crianças de 7 a 8 anos, tendo como recurso a contação de histórias das crianças entre si, incorporamos também os princípios da abordagem etnográfica destacados a seguir.

A etnografia é “o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e dinâmicos, com foco especial na interpretação cultural do comportamento” (WATSON-GEGEO, 1988, p. 576, tradução nossa)³⁹. Em termos práticos, isso significa que o estudo etnográfico requer observações sistemáticas e prolongadas. Estas devem proporcionar ao pesquisador oportunidades de observar, participar e registrar as diversas interações sociais compartilhadas entre os participantes do grupo. É dessa forma que o pesquisador pode estranhar o familiar e tornar o estranho familiar, como pondera Erickson (1984).

Para se realizar estudos em um grupo, a pesquisa de natureza etnográfica passa por uma fase exploratória, na qual o etnógrafo faz o reconhecimento do ambiente, do grupo, dos materiais e das relações estabelecidas entre os pesquisados. Aos poucos, passa a reconhecer os objetivos com maior clareza e traça planos de ação para investigar o fenômeno que ele detectou na fase exploratória. Em seguida, coleta dados e, a partir das perspectivas êmica e ética⁴⁰, interpreta os dados gerados durante a pesquisa.

A presente pesquisa configura-se também como um estudo de caso, já que, nesse método de pesquisa, prevalece a investigação das interações do dia a dia. Estas são providas de uma dinâmica natural capaz de abstrair as intersubjetividades das ações

³⁹ “[t]he study of people’s behavior in naturally occurring, ongoing settings, with a focus on the cultural interpretation of behavior”.

⁴⁰ O termo ético refere-se a como o pesquisador percebe o aspecto cultural que ele presencia. Por sua vez, o termo êmico refere-se à compreensão de determinado aspecto cultural sob o ponto de vista das pessoas que participam do grupo.

humanas num dado grupo. Esse tipo de abordagem focaliza um caso específico, ou seja, estuda as peculiaridades de um determinado grupo, procurando entender eventos que venham a ocorrer ao longo da investigação. Assim,

[o]s estudos de caso [...] são utilizados quando o professor-pesquisador deseja enfocar um determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo a sua prática profissional. [...] Os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe. [...] Se [o próprio professor] estiver incluído [no caso] ele deverá ter momentos de aproximação dos participantes e momentos de distanciamento para poder realizar suas reflexões e adquirir diferentes perspectivas de envolvimento (graus de familiaridade) para produzir múltiplos significados das ocorrências do caso. (TELLES, 2002, p. 98)

A afirmação de Telles vem ao encontro do que se deseja com este estudo, investigar eventos pedagógicos da nossa prática profissional. No caso, a contação de histórias em uma sala de aula de inglês. Por se tratar de uma realidade específica, os resultados encontrados em um estudo de caso são singulares. Contudo, em se tratando de estudos realizados em contextos semelhantes, pode-se chegar a certa generalização de resultados. Por isso,

[n]ada mais útil que um estudo de caso para demonstrar que a infinita variedade de situações que se renovam na atividade humana não podem ser reduzidas a um simples esquema conceitual de uma breve definição, nem a um sistema que se mantém e se repete. Não se pode dar uma receita válida para todos os casos. [...] No entanto, uma vez que o conceito tenha sido analisado, provado e útil, ele adquire uma dimensão diferente e um novo significado. Torna-se uma ferramenta prática, que se torna familiar e está em condições de ser utilizada, adaptando-a à situações semelhantes. (Serrano, 1998, p.117, tradução nossa)⁴¹

Assim, apesar de a diversidade dos problemas humanos ser abrangente, é possível reproduzir a pesquisa em contextos parecidos desde que esta tenha credibilidade e validade. Dessa forma, apesar dos resultados de uma pesquisa de estudo de caso não poderem ser reproduzidos na íntegra, pesquisadores podem conciliar a teoria com a práxis

⁴¹ “Nada más útil que los casos para demostrar que la infinita variedad de situaciones que se resentan en la actividad humana no pueden reducirse al simple esquema conceptual de una definición escueta, ni a un sistema que se mantiene y se repite. No se puede dar una receta válida para todos. Con frecuencia, algo que parece claro y sencillo no lo es tanto cuando se intenta aplicar. Sin embargo, una vez que el concepto ha sido analizado, probado y encontrado útil, adquire una dimensión diferente y un nuevo significado. Se convierte en una herramienta práctica, que resulta familiar y se está en condiciones de utilizar, adaptándola a situaciones similares”.

em um dado estudo de caso e adaptar a metodologia de pesquisa deste, para compreender fenômenos de outro grupo afim.

No estudo de caso de cunho etnográfico, a interpretação do que se investiga é realizada com base em registros que mostram eventos a serem analisados sob o todo para que a compreensão dos eventos tenha embasamento no contexto ao qual estão inseridos. Pode-se inferir, assim, que esse método é holístico por buscar o significado de uma experiência, partindo de uma visão global dos elementos de um dado fenômeno.

2.2 O REGISTRO DOS DADOS

Para efeito de registro de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: gravação em áudio; reflexão em forma de relato pós-aula; questionários (com perguntas abertas e fechadas) aplicados às crianças e um questionário (de perguntas abertas) aplicado à secretaria da escola. Das 56 aulas que foram ministradas em um período de dois semestres, 40 foram gravadas em áudio. As reflexões em forma de relatos foram feitas após o término das aulas, ainda em sala. Além disso, ao chegar em casa, eu fazia um relato escrito da aula e apresentava algumas reflexões sobre o seu andamento. Os questionários aplicados às crianças tiveram o intuito de conhecer melhor suas preferências em relação ao aprendizado de inglês. Enquanto os alunos respondiam ao questionário, as entrevistas eram realizadas coletivamente. Com o questionário aplicado à secretária, pretendíamos obter informações sobre o gerenciamento da escola, como procedimentos de matrículas e situação socioeconômica dos alunos, por exemplo. Esses instrumentos possibilitaram uma visão holística da sala de aula, permitindo que percebesse a realidade do grupo e, assim, a (re)conhecesse em detalhes (WATSON-GECEO, 1988). Eles auxiliaram também na compreensão do foco do estudo, que é a cooperação entre as crianças durante a atividade de contação de histórias.

O Quadro 2 demonstra, com mais clareza, os instrumentos utilizados e os objetivos pelos quais foram usados.

Quadro 2 Os instrumentos de pesquisa

Instrumento	Objetivo
Gravação em áudio	Registrar os eventos orais ocorridos em sala.
Reflexões em forma de relato pós-aula	Relatar e refletir sobre minhas impressões da aula.
Relatos escritos das aulas	Descrever em detalhes a aula e tentar compreender os eventos detectados.
Questionários aplicados às crianças	Compreender melhor a forma como as crianças gostam de aprender inglês.
Entrevistas com as crianças	Explorar melhor o que as crianças queriam dizer com suas respostas nos questionários.
Questionários aplicados à secretária	Conhecer melhor a realidade socioeconômica das crianças.

Em suma, por meio do estudo de caso de cunho etnográfico, foi possível perceber, ao longo da pesquisa, o desenrolar do comportamento humano nas interações que acontecem em um dado contexto. Assim, apoiadas nos princípios do estudo de caso etnográfico, discorreremos a seguir sobre a escolha da turma, o contexto e os participantes da pesquisa.

2.3 O GRUPO PESQUISADO

A escolha da turma ocorreu em virtude do meu interesse em adquirir experiência profissional com o ensino de inglês para crianças, já que até então só havia trabalhado com adolescentes e adultos. Como já mencionado na parte introdutória da dissertação, eu havia sido designada pela coordenação da escola onde trabalho para assumir grupos infantis e, naquele momento, não me sentia preparada para tal missão. Não estava conseguindo adaptar minha forma de trabalhar com adolescentes e adultos para o público infantil. Percebi então que aquela era uma oportunidade para investigar uma situação problema que se colocava diante de mim – como ensinar inglês para crianças que ainda estão em processo de alfabetização na língua materna?

Tive ainda outra motivação, de natureza pessoal, que me instigou a dar andamento às aulas. Trabalhei de babá para uma família americana que tinha um casal de gêmeas de 3 anos de idade. Na ocasião, aos 22 anos, eu havia emigrado para os Estados Unidos e precisava trabalhar. Cuidar das crianças foi uma opção bastante produtiva, pois aprendi a

lidar com crianças pequenas e, ao mesmo tempo, aprendi inglês com elas. Elas não sabiam ler, mas adoravam ouvir histórias. Como eu tinha dificuldade em falar inglês, a leitura foi um recurso que encontrei para entretê-las, essa ação auxiliou-me a desenvolver minha competência comunicativa em inglês. Quando algo que eu lia não fazia sentido para as crianças, elas apontavam o erro imediatamente, então eu me autocorrigia até conseguir pronunciar de forma clara a palavra que estava causando o mal-entendido. Aos cinco anos de idade, as gêmeas não tinham perdido o gosto de ouvir histórias. Elas ainda não liam, mas recontavam as histórias que ouviam e usavam muita criatividade na recontação. Pensando nessa experiência prévia com a contação de histórias, achei que seria interessante desenvolver um trabalho similar com a turma em questão.

2.4 A ESCOLA DE IDIOMAS

A presente pesquisa foi realizada em uma turma que estava sob minha responsabilidade em uma escola de idiomas na cidade de Goiânia. A escola é parte da educação continuada do Sistema S de ensino, na qual atuo como professora de língua inglesa. Os alunos que frequentam essa escola de idiomas são, em sua maioria (em torno de 70%), comerciários ou dependentes de comerciários. Os alunos que querem ingressar nessa instituição precisam fazer teste de nível de provas escrita e oral. Ambas as avaliações são realizadas por dois professores, que indicarão o nível ao qual o aluno está capacitado, considerando a maturidade e o conhecimento linguístico. A maioria dos alunos dessa escola de idiomas pertence à classe média. Essa instituição não oferece bolsas de estudo. Contudo, há uma tabela de preços diferenciada, na qual os comerciários e seus dependentes possuem mais benefícios em função da categoria a que pertencem. A escola de idiomas tem buscado atender mais comerciários de classe baixa por meio de mensalidades reduzidas, como nas turmas que têm aulas aos sábados. Nestas os comerciários e seus dependentes tem 50% de desconto nas mensalidades. Embora o centro de idiomas tenha o intuito de atender apenas a comerciários, no momento, ele é aberto à comunidade geral. Atualmente, a escola conta com uma média de 1.300 alunos matriculados.

A escola de idiomas praticamente atende a todas as necessidades dos professores. Os salários dos professores estão acima da média paga pelos demais cursos livres de

línguas. A escola disponibiliza recursos didáticos como *data shows*, *notebooks*, caixa de som, impressões coloridas, negocia horários de trabalho que melhor atende às necessidades dos professores, oferece lanche diariamente. Esse contexto auspicioso se difere em muito do contexto da maioria das escolas de cursos livres de LE, das escolas de ensino privado e das escolas de ensino público nas quais os profissionais de LE enfrentam problemas como baixa remuneração, falta de apoio por parte da coordenação e dos pais, falta de recursos didáticos e pouca motivação para aprimorar sua prática de ensino. O professor precisa ter condições de trabalho que o motive a reverter a situação dramática do ensino de inglês e a se sentir coautor de projetos que irá desenvolver na sua prática, como acreditam Cox e Assis-Peterson (2008).

A escola de idiomas desta pesquisa apresenta uma estrutura física de qualidade que conta com 15 salas de aula. Em cada uma delas há carteiras escolares novas; no mínimo, duas mesas; televisão; um armário espaçoso; um aparelho de áudio; ar condicionado e, em algumas salas, um DVD *player*. A escola contém três aparelhos *datashow* e cinco *notebooks* que devem ser reservados *on-line*, caso o professor queira utilizá-los, para que o laboratorista monte o equipamento na sala. No espaço externo às salas de aula, há uma área de convivência com jardim de inverno onde os alunos se encontram antes e depois da aula.

Além disso, há um laboratório com 24 computadores novos com *softwares* didáticos instalados. Essas máquinas têm acesso à internet, portanto os professores podem indicar sítios para os alunos usarem. Os docentes procuram levar suas turmas ao menos uma vez por mês ao laboratório de informática, o qual é usado, também, por alunos que estejam tendo dificuldade na aprendizagem. Estes podem realizar suas atividades no computador, desde que sejam orientadas pelo professor. Os alunos também podem estudar no *CLIN*, pequena sala de estudos onde é possível fazer empréstimo de livros literários.

Além do laboratório e do *CLIN*, há a sala de materiais pedagógicos, a qual contém vários jogos didáticos em madeira; papéis para fazer cartazes; aparatos didáticos como pincéis, tesouras, lápis de cor, máquina de plastificar (polacil), *flashcards*.

A escola de idiomas se localiza no mesmo prédio da escola regular, a qual oferece os cursos de ensino fundamental e médio. Esta conta com um ambulatório que não prescreve remédios, mas presta os primeiros socorros e comunica a família caso ocorra algum incidente, e atende também à escola de idiomas.

Na escola de idiomas, o ensino de inglês como LE está organizado da seguinte maneira: *Tots*⁴² (TO1 e TO2); *Kids* (K1, K2, K3, K4, K5 e K6); *Starter* (ST1 e ST2); *Teens* (TE1, TE2 e TE3); *Step* (SP1, SP2, SP3 e SP4) e *Plus* (P1 e P2) para crianças e adolescentes. Básico (B1, B2, B3, B4), Pré-intermediário (PI1, PI2, PI3), Intermediário (I1, I2, I3) e *Conversação* (*Conversação 1* e *Conversação 2*) para adolescentes acima de 15 anos e adultos.

Os alunos elegíveis para matricularem-se no *Tots 1* são as crianças que estejam cursando o segundo ano do ensino fundamental. Quando elas estão no terceiro ano do ensino fundamental, estão aptas a cursar o *Kids 1*, dando sequência aos outros níveis de *Kids* até concluírem o quinto ano na escola regular. Tão logo, ao ingressarem no sexto ano, são consideradas aptas para cursarem o *Starter 1*.

Nos níveis do *Tots* e *Kids*, as aulas têm 50 minutos de duração e ocorrem das 18h10min às 19 horas. Do nível *Starter* ao *Plus*, as aulas são no período vespertino e tem 1h40min de duração. As aulas dos adultos têm a mesma duração, contudo, elas ocorrem apenas no período noturno – as 2ª e 4ª ou as 3ª e 5ª ou no diurno – às sextas ou aos sábados –, sendo que de segunda a quinta, há dois encontros semanais.

As crianças dos níveis de *Tots* e *Kids* que frequentam o ensino regular dessa escola estudam até às 18 horas. Após esse horário, eles caminham, por uma entrada interna, até as salas de aula da educação continuada, onde têm aulas de inglês. Com isso, elas têm, em média, 10 minutos para lanchar, tomar água e ir ao banheiro. Por essa razão, os primeiros níveis são orientados, pelos professores, a brincar nesse intervalo só após terem lanchado e ido ao banheiro.

Todos os professores do *Tots* e *Kids* trabalham com contação de histórias. A contação de histórias é uma proposta dos livros adotados: *Little bugs* e *Big Bugs*⁴³. Em cada nível estudado há, em média, três histórias para serem trabalhadas. A faixa etária das crianças do *Tots* e *Kids 1* é de 7 a 8 anos. Assistindo a algumas aulas e conversando com alguns professores sobre a relevância da contação de histórias nas turmas em que atuavam,

⁴² O nível *Tots* recebeu esta designação porque houve por parte da coordenação uma necessidade de nomear um curso infantil que antecederia ao *Kids*, apesar da faixa etária das crianças estar acima da de um *Todler*. Além disso, *Tots* apareceu como uma alternativa de fácil pronúncia para a comunidade geral.

⁴³ Livros de Carol Read e Ana Soberón publicados pela editora Macmillan em 2008.

eles disseram que as crianças realmente gostam de ouvir histórias e que muitas delas relatavam ter ouvido e/ou relido as histórias em casa.

A escola conseguiu autorização da editora para fazer cópias do CD das historinhas do livro. Assim, cada criança recebe o CD com as lições e as histórias gravadas, podendo, então, escutar em casa o áudio das lições. Nos relatos das crianças da turma na qual atuo, 7 dos 9 participantes afirmaram escutar o CD ao menos uma vez por semana. A faixa do CD que elas escutavam era indicada por mim, mas em alguns casos, os alunos iam além e escutavam as histórias, canções e atividades subsequentes.

Quando iniciei o trabalho com o grupo pesquisado, os alunos estavam cursando o *Tots 2*. Quando eles foram para o *Kids 1*, continuei a investigação com eles. Contudo, nem todos os alunos permaneceram nessa turma devido ao choque de horários. No *Tots 2* havia 14 alunos, dos quais apenas nove continuaram no *Kids 1* e ingressaram na turma dois novos alunos. Optei, então, em analisar apenas os dados das nove crianças para as quais eu havia lecionado no *Tots 2*. Assim, o trabalho teve continuidade com três meninos e seis meninas.

2.5 OS ALUNOS

As crianças da pesquisa eram, em sua maioria, filhos de comerciários, sendo que a classe social predominante era a média. Dessas nove crianças, oito já tinham todo o material escolar desde as primeiras aulas e tinham ao menos uma pessoa falante ou com conhecimentos básicos de inglês em casa (Apêndice D)⁴⁴. Assim, caso fosse necessário, esses alunos poderiam ter o acompanhamento dos pais e/ou irmãos na realização das tarefas de casa. Além disso, oito pais das crianças participantes mantinham contato com a escola: por intermédio de bilhetes trocados via caderno da criança; frequentando reuniões de pais ou me contatando por meio de ligações na escola. Aparentemente, as crianças tinham um bom respaldo tanto de acesso a recursos materiais quanto de artefatos culturais.

Com o intuito de preservar a privacidade das crianças, elas estão nomeadas neste trabalho por A e números. Apesar de existirem novas crianças no grupo participante, a

⁴⁴ Informações obtidas através do Questionário A (perguntas 4, 5 e 8) respondido no dia 23 de abril de 2012.

numeração não segue a sequência de A1 a A9, pois ao longo da pesquisa algumas crianças deixaram de fazer parte do grupo.

No próximo item, discorreremos brevemente sobre a atividade de contação de histórias e mencionamos outras práticas como a escuta do CD, os exercícios do livro didático e o jogo da memória. Como já mencionado, esses procedimentos podem ajudar na consolidação da aprendizagem dos vocábulos aprendidos na atividade de contação das histórias.

2.6 A ATIVIDADE DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E OUTRAS ATIVIDADES LÚDICAS

Nesta seção explicitamos as atividades programáticas para acompanhar as atividades de contação de histórias, pois não queríamos atrapalhar a rotina e o cronograma a ser seguido no curso. Portanto, as atividades foram pensadas de forma a enriquecer o material didático utilizado pelas crianças. Dentre as atividades desenvolvidas em sala, a maioria dos alunos afirmou no questionário preferir a atividade de representação/recontação das histórias. Na percepção delas, aquele era um momento em que podiam colocar em prática o inglês e também mostrar o que já haviam aprendido: (A2) – *Eu prefiro mostrar o tanto que eu sei lá na frente pra todo mundo ver. Contar as historinhas é bom e engraçado.* Outras preferiam os momentos de usar o livro didático: (A3) – *É bom aprender no livro porque # porque é mais legal*”. Havia ainda as que gostavam mais dos jogos de memória relacionados com as histórias trabalhadas em sala: (A6) – *Eu gosto de ganhar no jogo da memória porque eu lembro tudinho onde é que fica as palavras com os desenhos.* Uma das crianças afirmou preferir ouvir as histórias e músicas no CD por acreditar que era capaz de melhor registrar o que aprendera na sua memória. Segundo Peck (2001), a representação de uma história pode ter o formato de jogos já que as crianças recorrem a vários artefatos, como imitar gestos e vozes dos personagens, para realizar a atividade.

Pode-se pressupor, com base em Oxford (2001), que a preferência das crianças por uma atividade e não por outra está relacionada aos estilos de aprendizagem de cada uma. O fato se relaciona também às estratégias empregadas pelas crianças para aprender a

LE. Esses fatores, segundo esse autor, podem influenciar a habilidade do aprendiz em aprender de um ou outro jeito, conforme mostram as falas das crianças. Contudo, vale ressaltar que o mais importante nesse diálogo é perceber o entusiasmo das crianças não só nas suas falas, mas também no momento da realização das atividades. Isso me motivou ainda mais a seguir adiante com a contação de histórias durante as rotinas de sala de aula.

As rotinas que integram o livro didático (*course book*) inclui em média três histórias para cada nível do *Tots* e *Kids*. A título de análise dos dados, foram consideradas apenas as duas primeiras histórias trabalhadas no *Tots 2* e três no *Kids 1*. A terceira história do *Tots 2* não foi abordada aqui porque não houve tempo para trabalhá-la tal qual as demais histórias.

Como suporte às histórias, foram realizadas atividades antes, durante e depois da contação. Antes da contação, atividades como brincadeiras de jogo da memória com vocabulário da história relacionando-os ao cotidiano das crianças e atividades de adivinhação de palavras da história foram trabalhadas (Apêndice F). Durante as aulas de contação, eu encenava a história, fazia perguntas sobre o seu conteúdo e trabalhava, em torno de três aulas, com a contação de cada história. Após as duas primeiras contações feitas por mim, as crianças ouviam o CD da história e eram encorajadas a ouvir a história em casa. Em seguida, os alunos confeccionavam um livro em miniatura. Este era uma redução da escala original da página do livro didático. As crianças recebiam essa folha reduzida e sem texto, isto é, sem a fala dos personagens; recortavam; organizavam a história sequencialmente e eu grampeava as partes formando assim um livro em miniatura (Apêndice G1). Após essa etapa, as crianças ensaiavam a história em duplas ou trios para recontá-la, com suas palavras, aos colegas de sala. Assim, uma criança ajudava a outra a se lembrar da historinha. A atividade de (re)contação com o minilivro era realizada no decorrer de três aulas. Eu dispensava uma média de 20 minutos por aula na realização dessa atividade. Enquanto as crianças recontavam, eu circulava pela sala para verificar se elas estavam com alguma dificuldade na atividade. Ao final da (re)contação em grupos, como trabalho final da produção da historinha, as crianças faziam apresentações para a sala, usando, às vezes, máscaras ou fantoches. As atividades do livro didático eram feitas após as crianças terem trabalhado a (re)contação das histórias. Alguns exercícios eram realizados em sala e outros em casa. Além dessas atividades de consolidação, as crianças montavam murais a partir das histórias trabalhadas em sala (Apêndice G2).

Outras atividades de consolidação como canções, dramatizações, jogos de dominó, jogos de memória, pinturas e jogos de informática foram trabalhadas como suporte à atividade de contação de histórias. As canções eram as do livro didático, as crianças tiveram a oportunidade de aprender 6 músicas. As dramatizações eram realizadas depois de as crianças terem mais confiança com o vocabulário estudado nas histórias. Os jogos de memória e os de dominó foram confeccionados por mim. Eu utilizava o vocabulário aprendido nas lições para fazer os jogos de memória e os de dominó. As pinturas eram realizadas no livro ou em atividades como *Haloween*, dia das crianças, páscoa dentre outras. Os jogos de informática eram os favoritos de muitas crianças. No laboratório de informática as crianças praticavam as lições das histórias trabalhadas em sala.

A primeira história trabalhada foi *Run, run, run*⁴⁵ (Anexo A), primeira história do livro *Tots 2*. A narrativa conta que os animais da floresta tentavam avisar a girafa que o leão estava próximo e pretendia comê-los. Contudo, a girafa, além de ser muito alta, estava comendo folhas da copa de uma árvore, por isso não conseguia ouvir seus amigos. Quando o papagaio chegou e viu a confusão, voou alto o suficiente para avisar a girafa da presença do leão. As crianças não receberam o *script* dessa história (Apêndice H) porque, no *Tots*, as histórias não vêm acompanhadas das falas dos personagens. No entanto, eu não havia me atentado, até então, para o fato de que os *scripts* poderiam ajudar as crianças a aprender a história mais facilmente.

A segunda história trabalhada foi *The enormous sandwich*⁴⁶ (anexo B). Essa história era a segunda do livro *Tots 2*. Nela, três bruxinhas famintas que estavam em uma escola de mágica decidiram fazer uma mágica: um sanduíche gigante. Essa história era do livro do *Tots*, nesse nível as histórias não vinham acompanhadas de *script*, contudo, forneci o roteiro das falas (apêndice I) às crianças para que elas pudessem acompanhar a história ao ouvir o CD em casa. Como atividades de consolidação, as crianças brincaram de jogo da memória, fizeram um mural com ingredientes usados no sanduíche, montaram um minilivro, fizeram peças teatrais e participaram de um piquenique na sala com todos os ingredientes necessários para se montar um sanduíche.

⁴⁵ Em português: Corre, corre, corre!

⁴⁶ Em português: *Um sanduíche grande!*

A terceira história (Anexo C), *Spike and Gracie*⁴⁷, é sobre um grilo (Gracie) que ajudou uma aranha (*Spike*) a fugir de um pássaro faminto. Quando essa narrativa foi trabalhada, as crianças já estavam no *Kids 1*. Nesse nível, as histórias vêm com as falas das personagens, novidade para as crianças que vieram do *Tots*. Além disso, o nível de complexidade aumentou, as falas das personagens já não eram tão repetidas. Nessa história, as crianças aprenderam cores e números, além disso, reconheceram a importância de ajudar os coleguinhas. Como atividades de consolidação, as crianças brincaram de jogo da memória com vocábulos da história; montaram um livro em miniatura; fizeram peças teatrais; brincaram de bingo, com números de 1 a 20; e jogaram dominó com o vocabulário de cores.

A quarta história (Anexo D), *Pet day*⁴⁸, conta a história de crianças que estavam tendo aula sobre animais de estimação, então cada aluno levou para a escola seu bichinho. Contudo, o animal de estimação de um personagem do livro desaparece na sala de aula, portanto, a narrativa gira em torno desse sumiço. Nessa história, as crianças aprendiam os nomes de alguns animais de estimação, de alguns objetos de sala de aula e preposições de lugar. Como atividades de consolidação, as crianças brincaram de esconder objetos escolares para as demais adivinharem a localização desses objetos; fizeram um mural com o animal favorito de cada um; montaram um minilivro e fizeram peças teatrais.

A quinta história (Anexo E) trabalhada foi *It's a witch*⁴⁹!, na qual há uma família que visita seus parentes no dia do *halloween*⁵⁰. Com essa narrativa, as crianças aprendem nomes de vestuário e vocabulário relativo a graus de parentesco. Como atividades de consolidação, as crianças brincaram de dominó com vocabulário de peças de roupas, montaram um mural com as fotos de seus familiares, descrevendo as vestimentas de cada uma delas. Também foram realizadas atividades de competição da melhor *pumpkin*⁵¹: as crianças desenharam as abóboras em balões brancos. Outras brincadeiras de *halloween* foram realizadas como atividades de consolidação (Apêndice G2).

⁴⁷ Em português: *Gracie e Spike*.

⁴⁸ Em português: *Dia do animal de estimação*.

⁴⁹ Em português: *É uma bruxa!*

⁵⁰ Comemoração realizada no dia 31 de outubro em alguns países como EUA e Canadá. As crianças se fantasiam e pedem doces nas residências.

⁵¹ Em português: abóbora. No *halloween* é comum haver um festival, no qual eleger-se a melhor abóbora decorada.

No geral, as crianças pareciam estar envolvidas com as atividades. Ouvir e narrar as histórias representava para elas uma forma de entretenimento, elas aprendiam brincando. Os jogos e demais atividades de consolidação de vocabulário reforçavam o conteúdo, aprimoravam o conhecimento e deixavam as crianças animadas em querer aprender cada vez mais.

2.7 TRATAMENTO DOS DADOS PARA A ANÁLISE

As gravações, os relatos, as notas de campo e os outros registros já mencionados constituem o *corpus* deste estudo. Com base nesses registros e no referencial teórico, fui identificando a recorrência dos fenômenos observados e organizando-os em três temáticas principais: o trabalho colaborativo entre as crianças; as estratégias usadas pelas crianças durante as interações na LE; os indícios de autonomia observados nas crianças para buscar outras fontes de leitura. Cada uma dessas temáticas foi abordada conforme o sentido e a função que os alunos atribuíam aos usos do inglês e do português durante as atividades. Assim, durante o trabalho colaborativo, as crianças usavam as línguas para regular a fala do outro, proporcionar *scaffolding* ou regular a própria atividade por meio da fala privada. Igualmente, durante as interações, as crianças recorriam ora ao inglês e ora ao português para expressarem suas intenções comunicativas. Faziam, também, o uso sistemático de recursos verbais e não verbais, bem como a utilização de expressões formulaicas. O Quadro 3 sintetiza a forma como os dados foram organizados para fins de análise.

Quadro 3. Categorias de análise dos dados

Categorias	Subcategorias
Trabalho colaborativo	Regulação pelo outro
	<i>Scaffolding</i>
	Fala privada
Estratégias utilizadas nas interações em LE	Uso de recursos verbais, não verbais e suprasegmentais
	Uso de expressões formulaicas
	Uso da L1
Indícios de autonomia	Busca por outras fontes de leitura
	Compartilhamento do saber

No capítulo seguinte, apresentamos a análise e a discussão dos dados.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta parte do estudo, apresentamos nossa interpretação a respeito dos dados reunidos ao longo da pesquisa. Esta análise procura mostrar o papel do trabalho colaborativo na aprendizagem de uma LE quando as crianças se regulam e fornecem ajuda umas às outras. Assim, por meio dessa ajuda mútua, acabam se tornando autorregulados em uma dada atividade. A análise também focaliza o papel das estratégias utilizadas pelas crianças enquanto elas interagem entre si e quando tentam se comunicar na LE. Dentre as estratégias mais recorrentes, podemos citar o uso de recursos verbais, não verbais e suprasegmentais; o uso de expressões formulaicas e o uso alternado da L1 e da LE como recurso comunicativo. A análise também deixa transparecer indícios de autonomia desenvolvida pelas crianças a partir das atividades de contação de histórias. Nota-se, portanto, a busca por outras fontes de leitura e o entusiasmo de ensinar o que já aprenderam para pessoas do seu convívio.

3.1 O TRABALHO COLABORATIVO NA APRENDIZAGEM DE UMA LE

Para realizar a análise dos dados, como já mencionado, embasamos-nos na teoria vygotskyana que enfatiza os conceitos de autorregulação, *scaffolding*, regulação pelo outro e fala privada. A partir dessas definições, mostramos como ocorre a interação entre as crianças durante as atividades de contação de histórias. A regulação externa (regulação pelo outro) antecede a autorregulação, quando a criança adquire controle sobre sua própria aprendizagem. Na regulação pelo outro, o membro mais competente do par pode auxiliar o outro por meio da regulação da sua fala e/ou por *scaffolding* (estruturas de apoio). Com esse apoio fornecido pelo par mais competente durante a interação, a criança vai gradualmente interiorizando o conhecimento. O trabalho colaborativo pode promover gradualmente a aprendizagem do aluno.

Os recortes que se seguem, retratam a (re)contação de cinco histórias: *Spike and Gracie* (Recortes 4 e 6), *Pet day* (Recortes 1 e 3; 2 e 5), *Run, run, run* (Recortes 7 e 8), *It's a witch* (Recortes 9 e 14), *The enormous sandwich* (Recortes 10, 11 e 12). Os recortes

foram desmembrados de suas respectivas histórias para que haja uma melhoria na visualização dos dados.

3.1.1 Regulação pelo outro

A regulação pelo outro ou regulação externa é entendida, neste trabalho, como o resultado de um processo interativo. Neste a professora ou uma criança, considerada o par mais competente, atua como mediadora na realização de uma atividade. Assim, o aluno mais avançado auxilia outra criança que ainda não desenvolveu competência para realizar a atividade sozinha. Vygotsky (2003) acredita que, por meio da regulação externa, a criança se desenvolve cognitivamente, progredindo do estágio de ser regulada por um colega para o de desempenhar a atividade sem a necessidade de auxílio. A título de ilustração desse pressuposto, seguem-se os Recortes 1 e 2, referentes à subcategoria “regulação pelo outro”.

RECORTE 1 (16 de abril de 2012)

Cenário: Três crianças estão sentadas em suas carteiras escolares organizadas em círculo. Elas confeccionaram a miniatura da história *Pet day* e estão ensaiando a história para fazer uma apresentação teatral na sala de aula. A1 toma o turno dizendo...

- 01 (...)
- 02 A1: Hello everyone. Sit down please. Now, what's that noise? [
- 03 **A11: [Não! Que tal assim?**
- 04 A1: Pri pri pri pri. (A1 imitando o som de um grilo)! [
- 05 **A11: [Pera aí, eu quero falar!**
- 06 A11: Você quer ser a professora? A professora é a mais inteligente. [
- 07 **A3: [Ela é a professora, você é a Emily e eu sou o Archie.** (A professora, Emily e Archie são personagens da história).
- 08 A11: Hello everyone. Sit down please. Now, what's that noise?
- 09 A1: I'm a pet. (ela queria dizer: It's my pet!)

- 10 A3: Pri pri pri pri.
- 11 A1: What's it?
- 12 : (xxxx)
- 13 A3: And the grasshopper is jump. (Fala almejada: And the grasshopper jumps)
- 14 A1: Oh no.
- 15 A3: And it's on under the desk.
- 16 **A1: Vai você!**
- 17 : ###
- 18 **A1: Eu não vou falar não. Vocês deviam ter estudado!**
- 19 A11: Catch, Archie!
- 20 A3: Boing, boing (o som de algo pulando)
Oh, it's...
- 21 **A1: Você é mulher? Agora é mulher! Vai (A1 assinala para A11 fazer a fala). Você é a menina!**
- 22 A11: Eu não sei tudo ainda!
- 23 A1: Eu também não! Eu estou aprendendo igual você!
Fala: Oh, no!
- 24 A11: Oh no!
- 26 : (...)
- 27 A3: It's in a # on a schoolbag. [
- 28 **A11: [ON THE CHAIR!**
- 29 A3: Mhm? (A3 olha para A1 com dúvida)
- 30 A1: ON THE CHAIR!
- 31 A3: Tá. Deixa eu ver! (Ele confere no seu minilivro)
- 32 **A1: Já foi UNDER the desk. Agora é ON the CHAIR. Aí depois vem on the school bag!**
- 33 A3: In the schoolbag.
- 34 **A1: Vai logo! É isso! Fala então: Oh no!**
- 35 A11: Eu não sei tudo ainda!
- 36 A1: Eu também não! Eu estou aprendendo igual você!
Fala: Oh, no!
- 37 : (...)
- 38 A3: Oh no! It's a schoolbag in the box!
- 39 **A1: Não é box!**

- 40 A1: Fala: It's in
 41 A3: It's in
 42 A1: the schoolbag.
 43 A3: the schoolbag. It's in the schoolbag!
 44 A11: Catch, Archie!
 45 A11: Vamos começar de novo?
 46 A1: Nós não terminamos esse. Como você quer começar do começo?
 47 A1: Vamos lá! (Convida A3 e A11 para darem prosseguimento à história)
 48 A1: Where is it?
 49 A11: I don't know!
 50 A1: Oh dear!
 51 : (...)
 52 A3: And after
 53 A1: It's on Archie's head!
 54 A3: Aí todo mundo ri! (Todos riem)!

Podemos perceber nos turnos 03, 05, 07, 16, 18 e 21 que as crianças intervêm na fala umas às outras. Isso é comum entre as crianças geralmente quando estão diante de um problema mais complexo. Segundo Vygotsky (2003, p. 40), elas “fazem tentativas diretas de atingir o objetivo”. Dessa forma, percebemos, nesse recorte, que ao tentar recontar a história, as crianças fazem apelos verbais aos amigos. Assim, ao interagirem, intervêm nas falas umas das outras e, dessa forma, vão controlando a aprendizagem de acordo com o que elas já sabem e o que podem aprender naquele momento específico de suas vidas.

Podemos notar também que essa intervenção entre as crianças tem caráter de planejamento de ações para se resolver um problema. Para tanto, as crianças controlam a fala umas das outras por meio do monitoramento dos seus papéis (Turnos 07 e 21); da cobrança de desempenho umas das outras (Turnos 16 e 18); das sugestões dadas entre si (Turnos 03, 21 e 34) e, até mesmo, da tentativa de assegurar sua participação na interação (Turno 05). Para Vygotsky (1998, p. 34), a verbalização na análise de uma situação aos poucos assume caráter de planejamento, o qual “expressa possíveis caminhos para a solução do problema. Finalmente, [a verbalização] passa a ser incluída como parte da própria solução”. Neste recorte, as falas das crianças são importantes para atingir o objetivo delas de (re)contar a história.

Nos Turnos 28, 32 e 39, as crianças regulam as falas umas das outras. Eles esclarecem aos demais interlocutores que a fala emitida por eles não condiz com o esperado. Assim, na maioria dos casos, sugerem o que consideram ser o enunciado ou a resposta 'certa' para aquela dada situação. Percebemos, portanto, a importância da interação e da colaboração na aprendizagem de línguas, pois é por meio delas que a regulação pelo outro (ou regulação externa) acontece. Segundo Dixon-Krauss (1996), a interação permite que por meio da regulação realizada pelo outro, haja um progresso significativo na construção do conhecimento do aprendiz. Este, por sua vez, parece que ao ser regulado por outro se desperta para funções que até então não havia notado (DONATO, 2000).

RECORTE 2 (16 de abril de 2012)

Cenário: Três crianças com máscaras estão sentadas atrás de uma mesa apresentando – com seus minilivros em mãos – a história *Pet day*.

- 01 A2: Hello everyone, sit down please. Now, what's that noise?
- 02 A4: Pripri pripri. It's a pet.
- 03 A2: A5 (A2 chama por A5 para que ele dê continuidade à história)
- 04 A5: ##### (A5 faz uma longa pausa)
- 05 A2: What's this? (A2 sussurra a expressão 'What's this?' no ouvido de A5)
- 06 A5: What's thi? Não é # é # What's this? É, what's this!? (A5 tenta repetir a expressão que A2 sussurrou no seu ouvido, mas tem dificuldade e faz algumas tentativas).
- 07 A4: It's a jump grasshopper. Ah, it's the grasshopper!
- 08 A2: Oh no! Where is it?
- 09 A4: It's under the desk.
- 10 A2: Catch it, Archie!
- 11 A4: It's in the schoolbag.
- 12 A2: Catch it, Archie!
- 13 A5: #####
- 14 A4: I don't know (Essa era a vez de A5 falar). [
- 15 A2: [NÃO! É ela agora. (A2 mostra para A4 que este é o turno de A5)**
- 16 A4: Ah!

- 17 **A2:** **A5 fala: I don't know.**
- 18 A5: I don't know.
- 19 **A2:** **Você agora! (A2 aponta para A4)**
- 20 A4: I don't know.
- 21 A2: Oh, dear. Look! The grasshopper! Ha, ha, ha!
- 22 **A2:** **Vai. Agora é ela. (A4 faz menção de continuar a história, mas A2 chama a sua atenção dizendo que agora é a vez de A5).**
- 23 A5: (A5 ri)
- 24 **A2:** **NÃO! Fala alguma coisa!**
- 25 A5: Quê?!
- 26 **A2:** **Tem que falar alguma coisa.**
- 27 **A5:** **It's on your head!**
- 28 A4: [Não é ON, é # IN
- 29 **A2:** **Ha, ha, há! (A2 ri do equívoco de A4)**

No recorte acima, podemos notar que A2 monitora a fala das outras crianças nos turnos 15, 19 e 22. Ao fazer isso, A2 assume o papel de par mais competente, organizando o discurso durante a interação, controlando e legitimando os turnos, oferecendo aos colegas as sentenças modelo que devem ser ditas para dar continuidade à atividade. Isso mostra, segundo Vygotsky (2003, p. 39), “a capacidade que a criança tem de controlar o comportamento de outra [como] parte necessária de sua atividade prática”. Assim, ao mesmo tempo em que A2 intervêm na fala de seus colegas, ela também monitora o turno dos colegas e cria oportunidades para que eles participem da contação da história. Ao assumir esse papel de monitoramento, A2 proporciona condições para que os colegas menos competentes ou mais inibidos participem da atividade. Portanto, “quando os aprendizes estão inibidos devido a alguma dificuldade com a língua, [...] os outros aprendizes criam oportunidades para mediar e assistir uns aos outros” (DONATO, 2000, p. 46, tradução nossa)⁵². A atitude de A5 no Recorte 2 sugere que, mesmo aparentando estar um tanto aquém do desempenho de seus colegas, ele acata o auxílio dos amigos sem demonstrar falta de interesse ou insatisfação.

⁵² “[When] individuals are constrained by their lack of comprehension, learners are afforded opportunities to mediate and assist each other”.

Além disso, mesmo que A2 cobre que A5 fale (turnos 24 e 26), A5 parece não se sentir inibido pelas cobranças de A2. Podemos constatar isso no turno 27, quando A5 surpreendentemente fala a frase que corresponde ao seu turno na recontação da história.

No trabalho colaborativo, a regulação pelo outro é a condição para que se possa atingir os objetivos propostos na tarefa. Para Donato (2000), mesmo que o aprendiz controle a fala das outras crianças, essa regulação não é maior que a vontade dessas outras crianças de se envolverem na atividade. Assim, mesmo que A5 tenha sido cobrado por A2 a participar mais ativamente da atividade, ele está, ao mesmo tempo, tendo a oportunidade de participar e de fazer uso da LE. Ainda que A5 demonstre estar meio perdido na maior parte da interação, quando ele é equivocadamente regulado por A4 no turno 28, tanto A2 quanto A5 notam a inviabilidade de sentido da frase e riem. Nesse momento, percebemos que todo o monitoramento e suporte oferecido a A5 o levam a realizar a atividade a contento, pois “ainda que o desempenho [dele] tenha que ser assistido durante certo período, há pelo menos a previsão de que no futuro [ele] será capaz de executar a tarefa por conta própria; a autonomia é um estágio a que se chega” (LEFFA, 2002, p. 4). No próximo item exemplificamos como esse tipo de suporte acontece.

3.1.2 Scaffolding

O termo *scaffolding*, denominado andaime em português (ALMEIDA FILHO; SCHMITZ, 1997) ou suporte mediado (MELLO, 2002) é entendido neste trabalho como uma assistência temporária. Nesta o professor ou um aluno mais competente auxilia uma criança a realizar determinada tarefa, a fim de que ela possa, mais tarde, desempenhar uma tarefa semelhante sozinho. Os Recortes 3 e 4 ilustram como esse tipo de suporte ocorre na sala de aula entre os aprendizes quando eles realizam uma tarefa.

RECORTE 3 (16 de abril de 2012)

O Recorte 3 é uma parte do Recorte 1, pois entendemos que essa parcela do recorte apresenta um exemplo de *scaffolding*. Isso porque as crianças se apoiam umas às outras para tentar (re)contar a história *Pet day* em LE.

Cenário: Três crianças sentadas em suas carteiras, organizadas em círculo, utilizam seus minilivros sem frases para recontar a história *Pet day*.

- 30 **A11: Eu não sei tudo ainda!**
- 31 **A1: Eu também não! Eu estou aprendendo igual você!**
Fala: Oh, no!
- 32 **A11: Oh, no.**
- 33 : (...)
- 34 A3: Oh no! It's a schoolbag in the box!
- 35 A1: [Não é box!
- 36 **A1: Fala: It's in.**
- 37 **A3: It's in.**
- 38 **A1: the schoolbag.**
- 39 **A3: the schoolbag. It's in the schoolbag!**
- 40 A11: Catch, Archie!
- 41 A11: Vamos começar de novo?
- 42 A1: Nós não terminamos esse. Como você quer começar do começo?

Pode-se inferir, por esse recorte, que a atividade de (re)contação de histórias em pequenos grupos promove oportunidades de ganhos interessantes, tanto para a criança com maior dificuldade quanto para a criança que é mais competente. Para Ohta (2000, p. 76), o desempenho da criança com maior dificuldade melhora, e ao mesmo tempo, o par mais competente aprimora e aprofunda seu conhecimento ao ter que tornar o conhecimento linguístico da LE acessível a outro indivíduo.

No Recorte 3 há dois exemplos de *scaffolding*. No turno 30 iniciado por A11, a criança deixa transparecer sua dificuldade para realizar a atividade dizendo que ainda não aprendeu todas as falas da história. Segundo Vygotsky (2003, p. 39), quando a criança faz um apelo verbal para outra criança, ela mostra “que [...] formulou um plano de ação para solucionar o problema em questão, mas que é incapaz de realizar todas as operações necessárias [sozinha]”. Assim, ao justificar que não sabe o que dizer naquele dado

momento da (re)contação por não dominar as estruturas e falas da história, A11 está: solicitando a ajuda do colega e buscando soluções para dar prosseguimento à atividade de contação de histórias.

Ainda no Recorte 3, nos turnos 36 a 38, A1 dá assistência a A3 quando, ao regular sua fala, o ensina passo a passo como dizer a sua frase apropriadamente. Swain (2000) mostra que, no diálogo colaborativo, as crianças estão engajadas em resolver o problema e, ao fazer isso, elas constroem o conhecimento. Podemos inferir, a partir dessa afirmação, que o *scaffolding* fornecido por A1, nos turnos 36 e 38, tornou possível que A3 melhorasse seu desempenho no desenvolvimento da frase em que se equivocou (turno 39). O sucesso do suporte oferecido por A1 está no fato de ele ter retomado a frase, mas agora, a frase completa. Isso mostra o quanto “o diálogo e a colaboração são elementos [...] [que] favorecem o desenvolvimento da ZDP” (FIGUEIREDO, 2006, p. 16).

RECORTE 4 (21 de março de 2011)

Cenário: Duas crianças sentadas no chão recontam a história de *Gracie and Spike*. Elas estão segurando seus minilivros em uma das mãos e usando um fantoche na outra.

- 01 A1: Eu quero terminar, agora você vai!
- 02 A6: One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. HELP (/helpi:/)!
- 03 A1: HELP! (A1 regula A6 quando pronuncia a palavra /help/).
- 04 A6: Help. Help. (/help/. /help/) (A aluna se autorregula).
- 05 A6: Can you help (/help/) me please?
- 06 A1: Yes. Pera aí, sorry. Can you help me please? Sorry.
- 07 A6: What's your name? I'm Gracie.**
- 08 A1: NO. É thank you!** (A aluna A1 mostra para A6 que ela equivocou-se quanto à sua fala na história).
- 9 A6: É, thank you.**
I'm hungry (A6 antecipa uma fala que está mais adiante). I'm sorry (A6 desculpa-se por ter se equivocado na fala).
- 10 A1: What's your name?**
- 11 A6: WHAT'S YOUR NAME!?** **Eu já falei!** (A1 mostra para A6 que, apesar de A6 já ter feito essa fala, foi em um momento errado porque primeiro deveria haver o

agradecimento e só então as apresentações).

- 12 A1:** **É na mesma coisa você fala SPIKE! I'm Spike!** (A1 mostra para A6 como ela deve falar a fala dela).
- 13 A6:** I'm Spike. Ah, I'm hungry! Delicious Spider. Não, não tá parecendo ele ainda ué! É nessa página!
- 14 A1:** Então! Agora é esse! Agora é essa! (A1 mostra que a fala de A6 está correta, que A6 pode continuar).
- 15 A6:** Mm # I'm hungry. Run Spike, run, run! **Aí você faz** (A6 imita o som de um grilo)!
- 16 A1:** (A1 imita o som de um grilo).

No turno 11, A6 faz uma interferência com o intuito de regular a contribuição de A1. Contudo, essa regulação não é um *scaffolding*, pois A6 na verdade, após se dar conta do equívoco na sua fala no turno 08, demonstra no turno 11 que está 'regredindo' por não perceber que agora sim, no turno 11, é o momento oportuno daquela fala. Essa regressão, de acordo com Ohta (2000), é comum mesmo para aprendizes não iniciantes de LE. Ou seja, as crianças aprendem, esquecem, resgatam da memória e aprendem novamente, pois para elas, a aprendizagem não é um processo linear.

No turno 15, A6 após realizar a sua fala, orienta A1 a imitar o som de um grilo, já que, segundo A6, esta seria a próxima parte da história. Percebemos, portanto, que A6 não apresenta um desempenho tal qual A1 e, por conseguinte, parece realizar sua parte na (re)contação da história com menor eficácia. Contudo, por meio do *scaffolding* fornecido pela mediação, A6 parece superar seu desempenho presente ao, por exemplo, demonstrar que no turno 16, A1 deveria fazer o som de um grilo.

No Recorte 4, podemos inferir que A1 não apenas demonstra perceber as dificuldades de A6, como também tem a sensibilidade de oferecer assistência sempre que é necessário. Assim, possibilita que A6 se desenvolva no limiar entre o seu conhecimento atual e o potencial, isto é na ZDP. A aluna A6, por outro lado, parece estar comprometida com o seu papel na história e demonstra ter interesse em aprender o que não sabe e, assim, vai tendo maior controle da atividade. Também podemos inferir com base no Recorte 4 que não só o par menos competente se beneficia da atividade de (re)contação de histórias, mas também o par mais competente. Ao assumir o gerenciamento da atividade, A1 maximiza suas oportunidades de uso da LE e, ao mesmo tempo, desenvolve competência diretiva, organizacional e colaborativa. A assistência mediada por um aprendiz mais competente tem geralmente um efeito satisfatório no desenvolvimento da atividade porque

tira o foco do professor e promove a colaboração entre os aprendizes. Dessa forma, diminui as possibilidades de estresse causado pela exposição do aluno menos competente ou por características da personalidade como a timidez, por exemplo.

3.1.3 Fala privada

A fala privada é outro conceito em consonância com a teoria vygotskyana que utilizamos para analisar os dados. Ela é entendida como a fusão do pensamento à fala; nela, o pensamento é verbalizado. É por meio desse pensamento verbal, ou fala privada, que a criança exterioriza seu pensamento para si mesma ao realizar uma tarefa que lhe parece complexa (VYGOTSKY, 1978). Ao expressar seu raciocínio por meio da fala privada, a criança planeja sua ação e passa a ter mais controle sobre a atividade. Por conseguinte, avança em seu processo de aquisição da linguagem e de conhecimentos em geral. É nesse momento que surgem as oportunidades de observar e fazer inferências acerca das peculiaridades funcionais e estruturais que perpassam na mente da criança e que impulsionam o seu desenvolvimento intelectual. Os Recortes 05 e 06 retratam interessantes exemplos de fala privada.

RECORTE 5 (16 de abril de 2012)

O presente recorte é parte do Recorte 2. Neste, focalizamos a análise de um momento em que uma criança realiza fala privada.

Cenário: Três crianças sentadas atrás de uma mesa com seus rostos enfeitados com máscaras de animais estão ensaiando com seus minilivros a história *Pet Day*. Em seguida, vão realizar a apresentação dessa história para a turma.

- | | | |
|----|-----|---|
| 01 | A2: | Hello everyone, sit down please. Now, what's that noise? |
| 02 | A4: | Pripri pripri. It's a pet. |
| 03 | A2: | A5 (A2 chama por A5 para que ele dê continuidade à história). |

- 04 A5: ##### (A5 faz uma longa pausa).
- 05 A2: **What's this?** (A2 sussurra a expressão 'What's this?' no ouvido de A5).
- 06 A5: **What's thi? Não é # é # What's this? É, what's this!?** (A5 tenta repetir a expressão que A2 sussurrou no seu ouvido, mas tem dificuldade e faz algumas tentativas).
- 07 A4: It's a jump grasshopper. Ah, it's the grasshopper!

A fala privada aparece com frequência, por exemplo, em atividades como jogos. Lantolf (1997) afirma que brincar é uma atividade que acessa faculdades mentais individuais. Para esse autor, brincar envolve atividades como falar consigo mesmo na LE e repetir frases para si mesmo. Lantolf acredita que, dessa forma, a criança adquire mais confiança para se comunicar na LE. Infere-se, portanto, que a fala privada é uma estratégia desenvolvimental que habilita a criança a passar de um nível de desenvolvimento a outro mais avançado. No caso da (re)contação de histórias, as crianças interagem e realizam a atividade sem a interferência direta da professora. Ela, por sua vez, ao organizar a turma em pequenos grupos – nos quais as crianças se ajudam mutuamente –, está construindo “andaimes para o aluno aprender, de modo que o aprendiz converta o conhecimento externo em seu próprio, desenvolvendo controle consciente sobre o mesmo” (MOITA LOPES, 1997, p. 97), conforme mostra o exemplo de fala privada no turno 6 por A5.

O aluno A5 apresenta ter dificuldade em acompanhar as outras crianças (turnos 03 e 04), mas A2 o ajuda a construir sua parte no diálogo. No turno 06, após A2 ter sussurrado o que ele deveria dizer, ele o faz com alguma dificuldade. Ele, provavelmente, não compreende por completo o que A2 lhe diz. Assim, após repetir por duas vezes o que entende da fala de A2, percebe, em poucos segundos (turno 06), que as frases primeiras frases que constrói não é a usada pelos personagens na história. Isso é um sinal, segundo Vygotsky (1998, p. 44), de que houve “[uma] transformação dos processos perceptivos [...] em [...] atividades intelectuais”. Esse dado nos mostra que a criança não é uma mera repetidora de frases em L2, mas, sim, um ser comunicativo por inteiro (LANTOLF, 2000).

Possivelmente, o próprio estresse provocado pela pressão de A2 para que A5 produzisse (turno 03), possa ter levado A5 a tentar ganhar controle da situação e se apropriar da LE (turno 06) para atingir seus próprios propósitos. Nesse caso, o de participar da (re)contação da história. Assim, A5 reflete em voz alta a frase em LE naquele dado

momento da história ao naturalmente rever o que diz e ao reorganizar sua fala. Isso mostra, conforme Swain (2000), que a verbalização do pensamento guia as crianças, por meio de atividades comunicativas, a focar não apenas em dizer algo, mas também em o quê dizer. Ao ‘conseguir’ produzir a frase esperada e, além disso, repeti-la para si mesmo, A5 demonstra por meio da fala privada que está internalizando um novo conhecimento linguístico.

RECORTE 6 (21 de março de 2012)

O Recorte 6 é uma parte do Recorte 4, no qual analisamos um momento de fala privada de uma criança durante sua interação com outra.

Cenário: Duas crianças sentadas no chão, usando fantoches e minilivros sem a fala dos personagens, (re)contam a narrativa *Spike and Gracie*.

- 01 A1: Eu quero terminar, agora você vai!
- 02 A6: One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten. **HELP** (/helpi:/)!
- 03 A1: **HELP!** (A1 regula A6 quando pronuncia a palavra /help/).
- 04 A6: **Help. Help.** (/help/. /help/) (A aluna se autorregula).
- 05 A6: Can you **help** (/help/) me please?
- 06 A1: Yes. Pera aí, sorry. **Can you help me please?** Sorry.

Podemos inferir que, no recorte 6, há dois exemplos de fala privada que, conforme Vygotsky (1978), acontece quando o indivíduo exterioriza seu pensamento para si mesmo. No turno 3, A1, que neste caso é o par mais competente, oferece auxílio para A6 para que ela possa aprender a pronúncia da palavra *help*. Embora não houvesse a necessidade de A6 repetir a frase mais de uma vez no turno 4, ela o faz deliberadamente, mesmo não tendo sido requisitada para tal. Na perspectiva vygotskyana, esse é um exemplo de transição para a internalização do conhecimento. No turno 05, A6 já pronuncia a palavra recém-aprendida conforme esperado, o que poderia sugerir que a criança está a caminho para a internalização do novo conhecimento. Essa mediação do par mais competente para o menos competente durante a atividade é o que, segundo Vygotsky, possibilita que o par

que apresente maior dificuldade desenvolva, por meio da interação, meios para internalizar as funções e as estruturas socialmente construídas.

Da mesma forma, no turno 6, A1 parece ter esquecido sua fala e retoma em voz alta a fala de A6. A1 faz isso afim de resgatar da memória as falas que A1 deveria desempenhar na história e ganhar maior controle sobre a atividade. Ao pensar em voz alta, a criança mostra, segundo Vygotsky (2005, p. 36), que está verbalmente tentando criar um plano de ação para solucionar o seu problema. Portanto, na tentativa de se lembrar da história, A1 o faz em voz alta, pois “[q]uando as circunstâncias obrigam [a criança] a parar e pensar, o mais provável é que ela pense em voz alta” (VYGOTSKY, 1998, p. 23).

3.2 O USO DE ESTRATÉGIAS NA INTERAÇÃO

Nesta parte da análise, apresentamos e discutimos os dados oriundos de atividades diversas feitas em sala, a saber: (re)contação de histórias, jogo da memória, dominó e jogos pedagógicos no computador. Entendemos que as estratégias desenvolvidas por crianças nas atividades escolares podem auxiliá-las a se expressarem na LE, principalmente quando seu arcabouço linguístico é bastante limitado. Crianças a partir dos 8 anos “podem ter dificuldade em estimar o que outras pessoas entenderão do que dizem” (CAMERON, 2008, p. 53, tradução nossa)⁵³. Assim, elas não parecem saber julgar se suas falas estão sendo transmitidas com clareza, por isso “a contação de histórias ajuda as crianças a se socializarem e [também] ensinam regras de convivência e de comportamento” (CAMERON, 2008, p. 55, tradução nossa)⁵⁴. Isso contribui para que as crianças vejam a importância de se fazerem compreendidas e vejam, também, a relevância que o discurso do ‘outro’ tem na interação. A partir dessas práticas, as crianças parecem desenvolver habilidades cognitivas que as levam a usar estratégias para expressarem-se e para interpretar seus interlocutores. Para tanto, analisamos, nos recortes seguintes situações, que demonstram o uso de várias estratégias que, na nossa percepção, contribuíram para facilitar

⁵³ “We can see that children may have difficulties in estimating what other people will understand from what they say”.

⁵⁴ “Story telling [...] acts to socialize children by showing accepted ways of living and behaving”.

a aprendizagem da LE. As estratégias analisadas são: o uso de recursos verbais, não verbais e suprasegmentais; o uso de expressões formulaicas e o uso da L1.

3.2.1 O uso de recursos verbais, não verbais e suprasegmentais

Tanto o falante quanto o ouvinte emitem sinais que não são necessariamente, uma fala verbal lexicalizada, mas, sim, que se agregam a ela. Marcuschi (1998) classifica esses sinais em recursos verbais não lexicalizados (como: ãh, hummm); recursos não verbais (como os gestos) e recursos suprasegmentais (como as pausas e o tom de voz). Esses recursos funcionam como estratégias de apoio para dar suporte à interação.

Para sustentarem suas falas, apesar da pouca competência na LE, as crianças fazem uso de recursos tais como linguagem corporal, sons e o próprio silêncio. Como estão em fase inicial da aprendizagem do inglês, esses recursos contribuem para a construção do sentido que as crianças querem veicular, mas que ainda não conseguem realizar plenamente na LE em um dado momento. Os Recortes 7, 8 e 9 ilustram o uso desses recursos.

RECORTE 07 (14 de setembro de 2011)

Cenário: As crianças estão no laboratório de informática brincando no *software* referente à Unidade 5 do livro do *TOTS*, que tem como conteúdo os alimentos. Em determinado momento, a aluna A9 está fazendo associações de comidas como *ham, cheese, apple, pear, eggs, lettuce, tomato* com suas devidas gravuras representativas. De repente, ao se deparar com a palavra *cheese*, ela solicita minha ajuda.

- 01 **A9:** O que é cheese? **TEACHER PLEASE!**
- 02 P: I'll help you. Teacher is here.
- 03 A9: What is cheese? What is # cheese?
- 04 : (...)
- 05 P: Cheese is delicious food # the mouse, the animal mouse
 loves it, it loves cheese.
- 06 **A9:** **Ãh?**
- 07 P: You know the mouse? Mouse, cheese.
- 08 **A9:** **# (A aluna aponta para o desenho do queijo).**

O Recorte 7 mostra como a criança lança mão do seu conhecimento prévio acerca dos recursos que ela tem a seu dispor independentemente da língua que ela fala ou está aprendendo a falar. Neste exemplo, o aprendiz A9 faz uso simultaneamente de dois recursos – o tom de voz (um recurso suprasegmental) e a mudança de código para chamar a atenção da professora. A combinação desses recursos em uma mesma enunciação quebra a expectativa de que uma única língua seja usada. A aluna A9 também faz uso de mais dois recursos neste recorte: recurso verbal não lexicalizado (‘Ãh?’) para sinalizar sua incompreensão a respeito do que está sendo pedido no exercício e outro não verbal, paralinguístico (o ato de apontar), desta vez para confirmar se, de fato, compreendeu o significado de *cheese*, queijo.

Essa combinação de recursos incluindo duas línguas sugere que a criança que está aprendendo uma língua estrangeira se apoia em recursos que já incorporou em seu repertório sem a preocupação em distinguir o que pertence a uma ou outra língua. Ou seja, a criança que está em processo de aprendizagem de uma LE não é uma tábula rasa, ao contrário, ela transfere habilidades e competências adquiridas de uma língua para a outra. Por isso, não há razão para se preocupar nas séries iniciais com a presença da L1 na sala de aula de LE (ATKINSON, 1993). No que diz respeito a este estudo, a contação de histórias configura-se como um evento em que se buscou privilegiar o uso do inglês, mas, ao mesmo tempo, utilizar o português sempre que fosse necessário.

Cenário: Duas crianças estão brincando de jogo da memória com vocabulário referente à história *Run, run, run*, a qual ainda não havia sido trabalhada até o momento dessa brincadeira. A aluna A9 vira uma carta com o desenho de uma folha de planta e logo em seguida vira outra carta que está escrito ‘*leaf*’.

- 01 A12: Ok, mas quê que é folha?! A gente não sabe!
- 02 A9: **Sorry? Humm # leaf!** (A9 vira uma carta com o desenho de uma folha). **Folha, leaf** (A9 parece concluir que folha é *leaf* em inglês). **AH, ACERTEI! I GOT IT!**
- 03 A12 Eu tô com three, ela tá com nove! (professora se aproxima e A12 explica que ela tem três pontos, e A9 tem nove pontos).

O Recorte 8 também mostra uma situação em que os recursos do tipo verbal não lexicalizado (*humm*) e suprasegmental (pausa curta) são usados aparentemente com o objetivo de ganhar tempo para analisar o novo vocabulário (MARCUSCHI, 1998). Assim, as crianças puderam concluir que folha é *leaf*. Segundo Marcuschi (1998, p. 63-64), a pausa é necessária, pois ela se constitui em “um fator decisivo na organização do texto conversacional”, funcionando como “indicador da esfera do planejamento cognitivo do texto”. Ainda nesse turno, pode-se observar o uso do tom de voz para enfatizar ou sinalizar para a professora o sucesso obtido na realização da tarefa.

RECORTE 09 (18 de junho de 2012)

Cenário: Duas crianças estão brincando de dominó, com vocabulário referente à história *It's a witch!*, a qual havia sido trabalhada nas aulas anteriores. A aluna A5 nota que de um lado do jogo há o desenho de *trainers* e ela não tem a carta com o nome *trainers*. Do outro lado do dominó há o desenho de um par de meias, que A5 não se recorda do nome em inglês. A5 tenta se lembrar do nome em inglês para verificar se ela tem a carta que completa a sequência do dominó.

- 01 A5: **Trainers or humm # é # ichi agora tá difícil.** Que que é isso mesmo, você lembra?
- 02 A4: **TÁ É TUDO difícil!** Nem lembro de estudar isso!! Pergunta o outro grupo ou chama a tia, ué!
- 03 A5: **NÃO!** Eu quero lembrar! Eu sabia esse nome na aula da historinha. **Acho que é:: humm é # [**
- 04 A4: [Cê não sabe nada, igual eu! **Ô TIA!**[
- 05 A5: [**LEMBREI!** É *socks*.

O Recorte 9 ilustra outra situação em que a combinação de recursos linguísticos parece ter a função de organização e planejamento do discurso. Quando A5, no turno 3, diz: “Acho que é:: humm é #”, usa um recurso verbal não lexicalizado (“humm”) e dois suprasegmentais: pausa preenchida (é::) e pausa curta (#), como se ganhasse tempo para pensar e lembrar-se do nome que esquecerá. Os recursos suprasegmentais como as pausas (turnos 1 e 3) e o tom de voz (turnos 4 e 5) podem indicar mudança de turno ou podem representar uma função cognitiva do planejamento verbal (MARCUSCHI, 1998). Dessa forma, nesse recorte, as pausas após dizer “humm” e “é”, parecem sugerir que a criança está planejando o que vai dizer logo em seguida.

3.2.2 O uso de expressões formulaicas

Expressões formulaicas são entendidas neste trabalho, com base em Cameron (2008), como expressões pré-fabricadas e que tendem a ser usadas por aprendizes iniciantes de maneira recorrente. Essas expressões parecem ser usadas com certa frequência porque, conforme Wray (1999), os aprendizes, por sentirem que comunicar-se oralmente na LE requer um esforço mental para o qual ainda não estão preparados, recorrem a expressões já prontas e que atendem às necessidades para um dado momento de suas vidas.

RECORTE 10 (09 de novembro de 2011)

Cenário: Duas crianças em pé em suas carteiras escolares para parecer que estão em um palco, apresentam para a sala de aula, a história *The enormous sandwich*.

- 01 A9: Eles estudavam numa escola diferente. Não era de estudantes, era de bruxos. Eles passavam muita fome. Sempre eles falavam: I'm hungry, I'm hungry #. I'm hungry too! Next (ela procura dar sequência à história). Vamos fazer um sanduiche. Yes, It's a sandwich!
- 02 A12: Yes, It's a sandwich!
- 03 A9: I like cheese.
- 04 A12: Yes.
- 05 A9: I like ham.
- 06 A12: Yes.
- 07 A9: One, two, three, four (A9 olha para A12 e sinaliza para ela que ambas falarão juntas).
- 08 **A9, [Abracadabra, sandwich spell. I like cheese and ham as well. Mmm delicious.**
A12: Abracadabra sandwich spell. I like eggs and tomatoes as well. Mmm delicious! Abracadabra sandwich spell. I like lettuce and chicken as well! Mmm delicious!
- 09 A9: A big sandwich! Oh look at the sandwich. It's **enorme!**
- 10 **A12: I'm hungry!**
- 11 **A9: I'm hungry too! Que delicious!**
- 12 **A9, Mmm, delicious! Mmm cheese! Mmm ham! Mmm [tomatoes! Mmm lettuce!**
A12: Mmm eggs!
- 13 **A12: I'm hungry!**
- 14 **A9: I'm hungry pra comer meu lanche. (A9 não teve tempo de lanchar antes da aula).**

No recorte acima, as expressões formulaicas, '*Abracadabra, sandwich spell. I like ... and ... as well*', '*Mmm delicious*' e '*I'm hungry*', parecem dar confiança tanto para A9 quanto para A12 se comunicarem na LE. Neste recorte, o par considerado menos competente é o A12 e, mesmo assim, ele demonstra acompanhar A9 sem dificuldade. Isso porque, conforme Wray (2000), as palavras que estão 'coladas umas às outras' são armazenadas como uma única palavra grande, desenvolvendo, assim, confiança no aprendiz. No caso, em A12 para (re)contar a história em LE/L2.

Apesar de A9 e A12 demonstrarem condições de (re)contar a história com falas e sequências próximas às dos personagens, não podemos afirmar com segurança que as crianças estão desenvolvendo acuidade gramatical em LE ao produzirem essas falas. Contudo, pode-se dizer que elas estejam desenvolvendo habilidades comunicativas

(SCHMIDT, 1983). As crianças possivelmente se apropriarão dessas novas estruturas para usarem em outras situações. Podemos perceber isso no turno 14, quando A9 transpõe a expressão formulaica *'I'm hungry'* para sua própria condição de estar com fome naquela ocasião e, portanto, ter vontade de comer seu lanche. Ao (re)contar uma história, a criança pode estar, “aprendendo frases para conversação”(CAMERON, 2008, p. 168, tradução nossa)⁵⁵ e, portanto, pode se apropriar das frases em LE para seu próprio repertório linguístico. Dessa forma, quando A9 aprende a estrutura *I'm hungry* e a usa na situação: “*I'm hungry* pra comer meu lanche”, está se apropriando da estrutura recém aprendida de uma contação de história para seu próprio contexto.

RECORTE 11 (09 de novembro de 2011)

Cenário: Duas crianças preparam, em suas carteiras, a (re)contação da história *The enormous sandwich*. Elas estão tentando se lembrar da história por meio das ilustrações em seus minilivros.

- 05 A6: One, two, three, **Abracadabra. Sandwich spell. I like cheese and # ham as well!**
- 06 A3: Abracadabra, sandwich spell. I like eggs and tomatoes spell AS WELL (ele percebeu o equívoco e se corrigiu)!
- 07 A6: **Yes! Abracadabra, sandwich spell. I like lettuce and # chicken as well. Aí você fala esse aqui! (A6 mostra a gravura).**

No Recorte 11, tanto no turno 5 quanto no turno 7, a aluna A6 hesita por alguns segundos para dizer o final da expressão formulaica: ‘... *as well*’. Notamos a partir desses exemplos que é exatamente no momento em que ela precisa trocar os nomes das comidas, que hesita por alguns segundos. Isso porque ela está tentando resgatar da memória a complementação da sequência formulaica por ela usada na (re)contação da história. Nota-se, portanto que, para ela, “o conhecimento é intuitivo [... pois ao usar uma expressão formulaica...], o aprendiz não é consciente do que sabe” (ELLIS, 1994, p. 356, tradução nossa)⁵⁶. Contudo, A6 demonstra conseguir dar continuidade às suas falas, o que pode estar associado, segundo Wray (2000), à necessidade de a criança sentir que deve falar sua parte

⁵⁵ “Dialogue in a story may lead itself to action out and to learning phrases for conversation”.

⁵⁶ “The knowledge is intuitive and, therefore, largely hidden; learners are not conscious of what they know”.

da forma esperada. Se, por um lado, o uso de uma expressão formulaica sugere que a criança sinta segurança em produzir uma fala mais complexa e de fácil lembrança, já que ela é repetida várias vezes na história. Por outro, como no caso deste recorte, parece causar pressão em A6 para se lembrar de suas falas ‘apropriadamente’.

3.2.3 O uso da L1: mudança de código

Vários estudos mostram que a L1 tem uma função importante na aquisição de uma L2 (ATKINSON, 1993; CUMMINS, 1991; AUERBACH, 1993; LUCAS; KATZ, 1994; HUDELSON, 1994; ELLIS, 1994; XIAOPING et al, 1998; COOK, 2001; MELLO, 2002; STORCH; WIGGLESWORTH, 2003; CAMERON, 2008; VANDERHEIJDEN, 2010.). Mello (2002), por exemplo, mostra que a alternância de línguas é uma estratégia usada tanto pelos aprendizes quanto pelo professor para atingir objetivos comunicativos durante as diversas interações que ocorrem na sala de aula. Neste estudo, o uso da L1, em nível funcional, é entendido como “uma estratégia conversacional que contribui para o inter-relacionamento entre as pessoas” (MELLO, 1999, p. 68). Nessa estratégia, discute-se a preferência da criança pela escolha de determinado código linguístico como mostram os Recortes de 12 a 14.

RECORTE 12 (09 de novembro de 2011)

O Recorte 12 é parte do Recorte 10. No entanto, aqui tratamos da mudança de código linguístico.

Cenário: Duas crianças em pé em suas carteiras escolares apresentam para os colegas de sala a história: *The enormous sandwich*.

- 01 A9: **Eles estudavam numa escola diferente. Não era de estudantes, era de bruxos. Eles passavam muita fome. Sempre eles falavam: I’m hungry, I’m hungry #. I’m hungry too! Next (ela procura dar sequência à história). Vamos fazer um sanduiche. Yes, It’s a sandwich!**
- 02 A12: Yes, It’s a sandwich!

- 03 A9: I like cheese.
- 04 A12: Yes.
- 05 A9: I like ham.
- 06 A12: Yes.
- 07 A9: One, two, three, four (A9 olha para A12 e sinaliza para ela que ambas falarão juntas).
- 08 A9,
A12: [Abracadabra, sandwich spell. I like cheese and ham as well. Mmm delicious. Abracadabra sandwich spell. I like eggs and tomatoes as well. Mmm delicious! Abracadabra sandwich spell. I like lettuce and chicken as well! Mmm delicious!]
- 09 A9: A big sandwich! Oh look at the sandwich. It's **enorme!**

No turno 01, A9, que é considerada o par mais competente, introduz a história com a fala do narrador, de acordo com a sua própria compreensão da narrativa. É possível que mesmo que A9 soubesse introduzir a história em LE, ela provavelmente optaria por fazê-lo na L1 para que o seu par pudesse entender mais facilmente o contexto da história. Nesse tipo de situação, o uso da L1 pode mediar a execução da tarefa e construir relacionamentos interpessoais (VANDERHEIJDEN, 2010). Na escolha do uso de um ou outro idioma, as crianças “estão aprendendo como usar e o que fazer com a linguagem para satisfazer suas necessidades e realizar suas ‘tarefas’ desenvolvimentais” (MELLO, 2002, p. 80). Para tanto, o uso da L1, nesse recorte, é escolhido por A9 para situar A12 e os demais interlocutores no contexto da narrativa e, a partir daí, iniciar a contação da história em LE.

Quando A9 diz: “*A big sandwich! Oh look at the sandwich. It's enorme!*”, parece criativamente substituir um vocábulo da L2 que, possivelmente, lhe é desconhecido ou que ainda não foi adquirido por outro da L1 que é de seu domínio linguístico. Esse exemplo de uso de dois códigos linguísticos no mesmo enunciado mostra, conforme Van der Walt et al. (2001, p. 129), que esse tipo de construção “é uma maneira de fortalecer a conexão do aprendiz com a L1 e de promover *input* significativo para a produção em LE”. Isso sugere que “quando as crianças com perfis linguísticos diferentes estão envolvidas em atividades de grupo, elas [...] usam os idiomas de forma flexível para dar sustentação na compreensão da LE e para construir conhecimentos conceitual e linguístico” (GARCÍA, p.

2008, p. 304, tradução nossa)⁵⁷. Dessa forma, a criança vai desenvolvendo sua competência comunicativa, ora em uma língua, ora em outra. Essas transferências podem acontecer em qualquer nível do sistema.

RECORTE 13 (07 de maio de 2012)

Cenário: Essa é a segunda aula que as crianças estudam a história *It's a witch!* Nesse momento, estou narrando a história e as crianças repetem as frases. Minha intenção é tentar fazer com que as frases tenham sentido para o contexto das crianças.

- 01 ...
- 02 P: This house is very big!
- 03 A1: **A casa é grande!**
- 04 P: Is your house big students?
- 05 A1: **Yes, quer dizer so so teacher.**
- 06 P: My house is not big.
- 07 A5: **Minha casa também não é big não.**
- 08 A3: **My house is big. Big assim, ó teacher.** (A3 abre os braços para mostrar o quão grande é sua casa).

Nos turnos de 2 a 8, na tentativa de explicar o sentido que a frase do turno 2 representa na história e na realidade das crianças, trago essa questão para o contexto delas e três crianças trazem suas contribuições. Cabe, então, assinalar que “a compreensão das crianças sobre um determinado assunto assim como o uso de expressões que elas usam no dia a dia [...], deveriam ser a base para o desenvolvimento de tópicos curriculares na escola nos quais as crianças não estejam familiarizadas ainda” (GIBBONS, 1998, p. 9, tradução nossa)⁵⁸. No turno 3, A1 traduz para a L1 aquilo que entendeu da frase do turno 2. A1 parece se apoiar no seu conhecimento de LE e de L1 para realizar a tradução. Conforme afirmam Storch e Wigglesworth (2003, p. 750), a L1 pode “dar suporte cognitivo aos

⁵⁷ [...] when children with different linguistic profiles are involved in group work, children violate the language use norms of the classroom, using languages flexibly to support their understandings and building conceptual and linguistic knowledge.

⁵⁸ “Children's current understanding of a curriculum topic, and their use of familiar 'everyday' language to express these understandings, should be seen as the basis for the development of the unfamiliar registers of school”.

alunos e esse suporte os habilitam a produzir uma fala mais elaborada”. Foi isso que percebemos na próxima fala produzida por A1, turno 05, em que a aluna faz uso da L1 e da LE.

Nos turnos 5, 7 e 8, as crianças alternam entre a L1 e a LE. Por terem condições de fazer comentários a partir da frase que estávamos trabalhando no turno 2, elas mostram que conseguem se comunicar recorrendo à alternância entre a L1, a LE e linguagem corporal. Assim, nesse exemplo, as crianças recorreram a todas as fontes possíveis que tinham acesso naquele momento para se comunicarem usando a LE (CAMERON, 2008), mostrando assim, que, “apesar do estigma criado em relação às práticas translinguísticas, elas são um mecanismo poderoso para construir significados [...]” (GARCÍA, 2008, p. 307, tradução nossa)⁵⁹. Conforme mostram os dados desse recorte, as crianças manifestam seus comentários recorrendo à L1 para preencher a lacuna que ainda existe na LE. “A L1 apresenta-se como uma ferramenta útil na aprendizagem da LE, particularmente na aprendizagem colaborativa” (COOK, 2001, p. 234, tradução nossa)⁶⁰.

RECORTE 14 (07 de maio de 2012)

Cenário: Esse recorte é continuação do anterior e o cenário é o mesmo. Aqui narro a história tentando explicar as frases de modo que elas façam sentido para a realidade das crianças.

- 9 (...)
- 10 P: Lizzi::, where are you::?
- 11 Ts: Lizzi::, where are you::?
- 12 P: **For example: A3:: Where are you::? (eu estava propositalmente de costas para A3 de modo que ele não fosse visto por mim)**
- 13 Ts: A3 Where are you::?
- 14 P: Here you ARE! (eu me viro e fico frente a frente com A3)
- 15 Ts: Here you ARE!
- 16 P: **A5::, where are you::?**

⁵⁹ “Despite the stigma attached to translanguaging practices in bilingual communities and classrooms, [...] [it] is indeed a powerful mechanism to construct understandings, to include others, and to mediate understandings across language groups”.

⁶⁰ “[The] L1 can be useful in EFL learning, particularly in collaborative learning”.

- 17 A5: **Tô aqui!** (Nesse momento A5 mostrou com sua resposta que entendeu minha pergunta).
- 18 Ts: **Here you ARE!** (Alunos nem repetiram minha frase, quando ouviram a resposta de A5, já partiram para a frase que a complementa).
- 19 A6: **Agora é eu!**
- 20 P: A6::, where are you::?
- 21 Ts: A6::, where are you::?
- 22 A6: **Present gente!**
- 23 P: Here you ARE!
- 24 Ts: Here you ARE!

Enquanto tento explicar a frase *Where are you?* (turno12), dirigindo-me a A3, A5 se adianta e dá sua contribuição imediatamente, em português. A resposta de A5 nos leva a concluir que ele já tem uma competência receptiva da LE, que somada ao seu contexto de produção, levou a criança a entender o que se perguntou. Apesar de se esperar uma resposta em inglês, já que essa é a língua privilegiada da sala de aula, o uso do português no contexto fez com que a aula prosseguisse sem longas explicações e sem inibir a criança do uso da L1. É importante lembrar que “abolir o uso da L1 dos aprendizes enquanto aprendem uma L2 que ainda não dominam bem não é apropriado” (GARCÍA, 2008, p. 299, tradução nossa)⁶¹. Essa atitude demonstra que se alunos “estão usando a L1 para estruturar e acessar recursos cognitivos na L2, então a professora deve reconsiderar abordagens que limitam ou proíbam o uso da L1 e permitir que os alunos prossigam na atividade” (VANDERHEIJDEN, 2010, p.12, tradução nossa)⁶². É nesse sentido a resposta na L1 de A5 serviu de ponte para que as outras crianças compreendessem melhor a expressão ensinada. Além disso, essa atitude fez com que a interação ficasse mais dinâmica.

No turno 18, A6 depois de ter entendido a frase que estava aprendendo, fez questão de participar da dinâmica. Isso ocorreu porque, conforme mostra Cameron (2008), mesmo quando as crianças tem pouco conhecimento na LE, elas possivelmente irão querer mostrar o que já sabem e tentarão se comunicar como puderem. A resposta de A6 foi criativa e, apesar de não ter atendido plenamente ao uso da língua naquela circunstância,

⁶¹ “Banishing the students' home language when instruction is taking place in a language they do not know well (even for half a day) is not appropriate”.

⁶² “If students are using the L1 to structure and access cognitive resources about the L2, instructors may reconsider approaches that limit or prohibit the use of the students' native language and allow students to proceed”.

percebemos que, como a língua é um lugar de construção híbrida, foi possível compreender o que A6 disse. Na verdade, A6 transferiu a situação de responder *present* (estou presente) como faz durante as chamadas do diário, para a situação de ter alguém procurando por ela, acreditando ser apropriado usar a mesma resposta. Isso ocorre porque, conforme Moore (2008, p. 90), “é inegável que o conhecimento que o aluno tem de sua língua e as representações que ele elabora da distância entre seu próprio sistema linguístico e o sistema-alvo influenciam a maneira pela qual ele [...] aprende a nova língua”. Além disso, é comum essa “incorporação de características da L1 no sistema linguístico da L2 do qual o aprendiz está tentando construir” (ELLIS, 1994, p. 28, tradução nossa)⁶³. Isso mostra que, para entender o uso de uma ou outra língua, faz-se necessário analisar o que foi dito em “relação ao contexto como um todo, ao invés de concentrar na análise da estrutura de sentenças isoladas, uma vez que os sentidos são sócio-historicamente situados e construídos” (MELLO, 2002, p. 79). Em outras palavras, o discurso vai além de um encadeamento de palavras e o seu sentido está entrelaçado ao seu contexto de produção.

3.3 INDÍCIOS DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Alguns estudos apontam que alunos devem ser encorajados a desenvolver práticas autônomas de aprendizagem com a orientação da professora (HOLEC, 1981; OXFORD, 1990; DICKINSON, 1994; JAGUARIBE 1994; RUBIN; THOMPSON, 1994; EDIGER, 2001; CAMERON, 2008). A perspectiva de autonomia utilizada neste trabalho traduz-se na tentativa de incentivar os aprendizes a se tornarem mais críticos, atentos e curiosos no seu processo de aprendizagem. As atividades de contação de histórias têm o intuito de desenvolver nas crianças a compreensão de que elas podem procurar por outras formas de expandir seu conhecimento na LE. Seja procurando por outras fontes de leitura seja tendo a iniciativa de ensinar o que sabem para outras pessoas.

⁶³ “L1 transfer usually refers to the incorporation of features into the knowledge systems of the L2 which the learner is trying to build”.

3.3.1 Despertando para novas fontes de leitura

Despertar para novas fontes de leitura é visto, neste trabalho, como o ato de as crianças reconhecerem em outros materiais senão os utilizados em sala, inicialmente mediada pelo docente, recursos possíveis de enriquecer a aprendizagem de LE. Segundo Hudelson (1994, p. 146), é na literatura que “a criança começa a perceber um caminho para entender o mundo e sua relação com [esse] mundo”. Daí a relevância de o professor proporcionar um ambiente que favoreça o envolvimento das crianças em hábitos literários.

Os recortes de 15 a 17 procuram mostrar como as crianças, por meio das leituras promovidas em sala, passam a buscar novas oportunidades literárias.

RECORTE 15 (04 de abril de 2012)

Cenário: Enquanto as crianças respondem a um dos questionários que apliquei em sala sobre aprendizagem de línguas, A3 decide fazer um comentário.

- 01 A3: Ô teacher, eu escuto o cd DUAS vezes na semana na minha casa.
- 02 P: Very good!
- 03 A3: **Daí teacher, sabia que eu tô ouvindo o cd dos livrinho que eu pego na bibliotequinha também? Mas lá as estória é maior.**
- 04 P: And do you understand the stories?
- 05 A3: Quê?
- 06 P: **Are the stories difficult?**
- 07 A3: **Um pouco né teacher, mas daí eu (...), vejo as figura e entendo a história.**

Nos turnos 03 e 07, A3 mostra que é um desafio ler e ouvir as histórias dos livros que ele pega emprestado na biblioteca, mas mesmo assim, não desiste das leituras. O aluno, segundo Ediger (2001), cria estratégias para tornar possível a compreensão das histórias. A3 percebe que, por meio das ilustrações existentes nos livros, pode, conforme Vale e Feunteun (1998) pressupõem, entender o significado das palavras. Portanto, A3, ao desenvolver suas próprias estratégias para interpretar os livros que ele se dispõe a ler, está se empenhando na aprendizagem da língua estrangeira e, ao mesmo tempo, improvisando

aquilo que não sabe ainda com a leitura das gravuras. Rubin e Thompson (1994) destacam a importância de o aprendiz encontrar suas próprias estratégias para otimizar o seu processo de aprendizagem de línguas. Seguindo a classificação de Oxford (1990), essa forma de ler desenvolvida por A3 é um tipo de estratégia de compensação, uma resposta para o fato de a criança ainda não dominar o conteúdo de todas as palavras. Quando as crianças leem “[...] histórias que não lhes são familiares – histórias que ainda não lhes foram lidas – a estratégia mais comum é a construção do enredo usando as ilustrações e não exatamente a decodificação das palavras” (HUDELSON,1994, p. 133, tradução nossa)⁶⁴. Podemos inferir que as ilustrações do livro associadas às histórias ouvidas com o auxílio dos CDs funcionam como pistas (sons do ambiente da narrativa, ambientação das figuras.) para que A3 possa preencher as lacunas que ainda tem em termos de sua competência de leitura em LE.

RECORTE 16 (14 de abril de 2012)

Cenário: Indo da sala dos professores a caminho da sala de aula, vejo A1 com alguns livros literários e inicio uma conversa com ela.

⁶⁴ “When asked to read an unfamiliar story (meaning one that had not been read to then and that they had not seen in the classroom), the common strategy was to construct a plot using the illustrations and not to deal with the print in terms of trying to decode specific words”.

- 01 P: A1 Are these books yours? (A1 estava com 3 livrinhos literários de inglês)
- 02 **A1: Eu peguei eles naquela bibliotequinha que a senhora levou a gente no início do curso, lembra?**
- 03 P: I REMEMBER. Wow, congratulations A1. And did you read them all? Did you read these books?
- 04 A1: Yes and I listen too.
- 05 P: Really!?
- 06 A1: Yes.
- 07 **A1: I'm impressed and very happy, ok A1? Continue like that!**
- 08 **A1: Thanks, teacher. Teacher, toda semana eu pego dois ou três livros lá.**
- 09 P: And do you choose them? Do you select them by yourself?
- 10 **A1: A tia lá da bibliotequinha me mostra aqueles que é da minha idade e daí eu pego os que eu quero, pego aqueles que é da matéria que a gente estuda aqui, igual né, a gente estuda os animais e eu pego livrinho dos animais e aprendo outros animais que não tem no nosso livrinho, # é assim que eu faço.**
- 11 **P: Very good! Very good no!!! Excellent! And do you understand the stories?**
- 12 A1: A senhora perguntou se eu entendo?
- 13 P: (Professora assinala que sim com a cabeça).
- 14 A1: Yes teacher, mas quando eu não sei, meu brother me explica.
- 15 P, A1: (Professora e A1 sorriem).

O Recorte 16 ilustra outra situação em que uma aluna, desta vez A1, demonstra ter ido além das atividades propostas em sala, procurando por novas formas de aprendizagem de LE e estabelecendo contato com outras experiências. Podemos inferir que A1 está construindo uma cultura de aprender LE fundamentada nas práticas de autonomia e em motivadores extrínsecos provenientes da professora e das atividades de sala de aula. É possível perceber isso no turno 10, quando A1 usa do conteúdo aplicado em sala de aula como *input* para buscar por outras fontes de leitura. Segundo Hudelson (1994), os aprendizes iniciantes de uma LE devem ler livros que tenham alguma conexão com o que estão estudando. Assim, “para que as crianças se percebam como leitoras e reconheçam na leitura uma atividade prazerosa, elas próprias precisam selecionar alguns dos livros que

leem” (HUDELSON, 1994, p. 149, tradução nossa)⁶⁵. Isso nos leva a inferir que A1, tomando como base o que aprendera em sala, buscou aprimorar seu conhecimento por meio de leituras extras sobre o assunto estudado.

Cameron (2008) afirma que alguns aprendizes demonstram indícios de autonomia para buscar fontes que lhes forneçam uma linguagem mais complexa do que aquela correspondente ao nível em que se encontram. Isso sugere uma motivação intrínseca, ou seja, um desejo pessoal pela LE. Essa parece ser a situação de A1. Provavelmente motivada pelos eventos de contação de histórias na sala de aula, A1 tomou a iniciativa de ir em busca de outros materiais para reforçar o aprendizado decorrente das atividades em sala para “aprender novos itens linguísticos” (GIBBONS, 2002, p. 97, tradução nossa)⁶⁶. Nos turnos 07 e 11, eu incentivo a prática de A1, motivando-a a ler textos que “sejam ricos linguisticamente e, ao mesmo tempo, responda aos interesses e necessidades da criança”, conforme sugerem Vale e Feunteun (1998, p. 38). Assim, é possível transformar a prática de leitura em algo que extrapola as práticas escolares (DICKINSON, 1994).

RECORTE 17 (4 de abril de 2012)

Cenário: Enquanto as crianças respondiam a um dos questionários que apliquei em sala sobre aprendizagem de línguas, A9 fez um comentário sobre sua irmã.

- 01 A9: A minha irmã fica só conversando inglês comigo.
- 02 P: And you? Do you reply in English?
- 03 A9: ãh?
- 04 P: Do you speak in English with your sister?
- 05 A9: SO so teacher porque tem coisa que eu não sei ainda. Ela já tá terminando o *kids* né!? Mas eu entendo tudo que ela fala. Eu disse pra ela fazer igual a senhora. Conversar com gestos.
- 06 P: Yes, this is a good strategy A9!
- 07 A9: I know teacher. **Teacher, olha aqui esse gibizinho da Mônica. É em inglês, minha mãe comprou pra mim. As estorinha é tudo engraçada (...)**

⁶⁵ “In order to see themselves as readers and to view reading as something enjoyable, children need to be able to select some of their own reading material”.

⁶⁶ Wide[r] reading is an effective way of learning new language items.

- 08 P: (...) when you finish it, can I read it? Can I read Mônica too?
 09 A9: Claro né teacher::

No Recorte 17, igualmente aos anteriores (15 e 16), outra criança, A9, demonstra interesse por outras práticas de leitura além das apresentadas em de sala de aula. A9 se diverte com a leitura do gibi e declara entender as tirinhas. Essa autonomia surge do interesse da criança de ler o que lhe interessa e lhe dá mais prazer (GIBBONS, 2002). Neste caso, a leitura do “Gibi da Mônica” pode ter causado o entusiasmo de A9 em virtude de sua identificação com a personagem principal. Mônica é brasileira e já faz parte do imaginário da criança, bem como de seu *background* cultural. Conforme assinalam Zilles e Kern (2012, p. 187), “o que é considerado expressivo, significativo e apropriado [para a criança] varia conforme as práticas culturais de cada comunidade”. Essa associação, de acordo com Grabe (1991), está relacionada à noção da leitura de mundo que cada indivíduo carrega consigo.

Portanto, A9 se apoiou no aspecto cultural que lhe é familiar para fazer inferências de uma língua que não lhe é tão próxima. Podemos notar, dessa forma, que A9 compartilha de um *background* cultural no qual a personagem Mônica lhe é familiar, o que, provavelmente, pode ter facilitado a compreensão das tirinhas e a motivado a ler as historinhas do gibi. Hudelson (1994) considera que as experiências vivenciadas pelo aprendiz em concomitância com o novo saber gera uma certa zona de conforto para a criança.

A postura de ler em outras fontes que não sejam apenas no livro escolar faz parte da construção da cultura de aprender LE. Isso certamente fará diferença no futuro de A9 como aprendiz de LE e de outras áreas do conhecimento (HUDELSON, 1994).

3.3.2 Compartilhando o saber

Segundo García (2008), a linguagem formal que a criança aprende na escola lhe dá base para se desenvolver linguisticamente. Contudo, ela precisa também usar a linguagem informal em outros contextos para que sua capacidade intelectual não seja inibida pelo nível de formalidade da LE usado em sala. É por isso que “a habilidade de

usar a linguagem padrão é o objetivo da educação escolar, mas restringir a linguagem dos aprendizes [apenas a esse tipo de linguagem] pode limitar severamente seu potencial comunicativo e intelectual” (GARCÍA, 2008, p. 36, tradução nossa)⁶⁷. Em outros termos, o aprendiz deve ter acesso a várias possibilidades de uso da língua que não sejam baseados apenas na linguagem formal aprendida em sala de aula. É nesse sentido que alguns aprendizes, ao usarem a LE fora do contexto escolar, estão demonstrando autonomia não apenas em expandir seus domínios linguísticos, mas também, de compartilhar seus conhecimentos de uma forma ímpar. A princípio, eles desenvolvem seus próprios meios para aprender e, se necessário, desenvolvem suas próprias estratégias de compartilhar o que sabem.

A partir dessa perspectiva, analisamos o fragmento a seguir, no qual uma criança se propôs a compartilhar com a moça que trabalha em sua casa, o que aprendera no curso de inglês.

RECORTE 18 (23 de maio de 2012)

Cenário: A2 termina sua tarefa antes dos outros colegas e faz um comentário para as crianças ao seu redor sobre uma experiência pessoal que ela estava vivenciando em sua casa. Eu escuto o comentário e lhe faço uma pergunta.

- 01 A2: **A moça que trabalha lá em casa me pediu pra ensinar minhas historinhas pra ela. Eu dei um livro antigo pra ela de inglês, sabe? Um de quando eu estudava lá na outra escola. E também, eu tô ensinando as nossas historinhas pra ela.**
- 02 P: Does she like English?
- 03 A2: Ahã :: foi ela que pediu pra mim ensinar ela.

O recorte 18 mostra uma situação em que A2 se propõe a mediar a leitura de terceiros com base nas histórias em inglês que está aprendendo em sala de aula. Essa é uma atitude próxima do que Vale e Feunteun (1998) explicam: a criança vai aos poucos explorando e ao mesmo tempo expandindo o seu conhecimento intelectual, linguístico e

⁶⁷ “The ability to use the standard language is a developmental goal of education, but restricting the languaging of students may severely limit their communicative and intellectual potential, and their possibilities of becoming better educated”.

cultural com base naquilo que já adquiriu. Essa ação de ensinar o outro proporciona a A2 o acesso a outros mundos culturais (BAKER, 2001) e, assim, resignifica seus conceitos e valores sociais. Ao compartilhar o que sabe com outra pessoa, A2 assume uma postura de aprendiz que extravasa os limites da escola. Assim, ela se torna, ao mesmo tempo, menos dependente do ambiente de sala de aula para praticar o inglês e mais consciente da realidade de que há pessoas que não têm as mesmas oportunidades que ela está tendo (JAGUARIBE, 1994).

Podemos inferir que a iniciativa de A2 de partilhar as histórias estudadas em sala é uma forma de ela participar da aprendizagem de alguém. Isso, segundo Cameron (2008), mostra como o potencial de uma criança pode ser maior do que pensamos ser. Além disso, A2 apresenta estar tornando-se mais autônoma no seu processo de aprendizagem, porque, ao compartilhar o que sabe, terá que encontrar meios de se fazer entender por sua interlocutora, que aparenta saber menos que ela. Sabe-se que “a aprendizagem de línguas requer um estudo autodirigido por parte dos aprendizes [...] caso eles queiram e esperem alcançar um nível aceitável de competência comunicativa” (OXFORD, 2001, p. 201, tradução nossa)⁶⁸. Em suma, além de se organizar nos seus estudos na LE, A2 está também tentando transmitir seus conhecimentos a outra pessoa e, a partir daí, ela está a caminho de se tornar mais competente linguisticamente. A2 poderá desenvolver também habilidades diversas tais como traduzir e transmitir informação sobre a LE por meio da L1. Essas habilidades são desenvolvidas por meio da escola, do estudo autodirigido, ou até mesmo da participação na vida pública (GARCÍA, 2008), como é o caso da situação no recorte 18. É possível que a atitude e o perfil de aprendiz de A2 reflitam no seu futuro desempenho linguístico e sociolinguístico enquanto falante de uma LE.

⁶⁸ “Language learning requires active self-direction on the part of learners [...] if they desire and expect to reach an acceptable level of communicative competence”.

REFLEXÕES FINAIS

No presente trabalho de pesquisa, discutimos sobre o lugar da contação de histórias nas aulas de inglês. Refletimos sobre a sua relevância na vida das crianças e sobre como a aprendizagem de LE pode ser enriquecida por meio da atividade de (re)contação de histórias. Mostramos que a assistência fornecida entre as crianças colabora no desenvolvimento linguístico e no estabelecimento de relações interpessoais. Também apresentamos algumas estratégias utilizadas pelas crianças para desenvolver a atividade de contação de histórias. As estratégias são justapostas entre si de modo que em uma dada situação, várias estratégias podem ser identificadas. Por último, demonstramos que a autonomia é um fim ao qual as crianças podem chegar ao utilizar estratégias, ao se ajudar mutuamente na contação. Esperamos, ao tentar responder às perguntas que nortearam esta pesquisa, oferecer uma síntese dos resultados obtidos, assim como também uma avaliação desses resultados.

Ao analisar o trabalho colaborativo enquanto as crianças interagem na atividade de (re)contação de histórias, fiquei surpresa em perceber a solidariedade entre elas. Esses alunos pareciam ter empatia uns com os outros. Esse clima tão auspicioso, me suscitou indagações sobre o que as levou a serem tão generosas com o próximo. Mesmo controlando, monitorando, fazendo intervenções e regulando as falas umas das outras, elas não pareciam fazer isso com um tom repreensivo, mas de companheirismo. Acredito que o fato de elas estarem estudando juntas pelo terceiro semestre consecutivo colaborou para o desenvolvimento desse apoio prestado entre elas. No entanto, acredito também que o ambiente escolar como um todo proporcionou esse clima de solidariedade. O suporte incondicional das ajudantes de apoio, das moças que trabalham na cantina e da coordenadora no sentido de orientar, de ouvir e de motivar as crianças foram certamente contribuições riquíssimas que ajudaram a fazer com que elas se sentissem em casa. Acredito que por mais que essas pessoas não estivessem diretamente envolvidas no trabalho realizado em sala, contribuíram muito para desenvolver uma atmosfera de harmonia entre as crianças.

A primeira pergunta de pesquisa “Qual é o papel do trabalho colaborativo entre as crianças durante as interações em atividades de (re)contação de histórias em inglês?”

parece refletir o todo desta pesquisa. O trabalho colaborativo se mostrou no contexto do estudo como um recurso facilitador da aprendizagem em LE, pois as crianças se apoiaram mutuamente para se orientar, para resgatar informações aprendidas, para compartilhar experiências pessoais e para mostrar o quanto sabiam. Ficou evidente para mim que todas elas tinham algo a ganhar no trabalho em equipe. Elas se tornaram mais amigas e companheiras. As que apresentavam um desempenho menor conseguiam se superar em relação à sua situação anterior de conhecimento na LE. As que tinham um domínio maior na LE enriqueciam seus conhecimentos por recorrerem às estratégias para ensinar seus companheiros e por desenvolverem suas relações interpessoais. Em relação às crianças que demonstravam maior dificuldade com o idioma, uma das minhas preocupações era a de que elas teriam muita relutância em fazer algumas atividades. Pensei que a dificuldade estaria, por exemplo, na representação da história na frente dos colegas de sala, pois teriam que se expor diante das outras crianças. Mas isso parece não ter acontecido. Como mencionei anteriormente, é possível que, por se sentirem acolhidas no ambiente escolar e por terem intimidade com os colegas de sala, elas ficaram menos nervosas. Assim ficaram mais propícias a aprender, a desenvolver a oralidade, a investir nas relações interpessoais e a fortalecer a parceria com os amigos. Curiosamente, ao se apresentarem para os outros colegas, o par mais competente não fazia papel de ‘estrelinha’. Muito pelo contrário, várias vezes presenciei o par mais competente dando suporte com um olhar positivo, com gestos e com movimentos labiais na expectativa que seu par resgatasse da memória o que no momento parecia não conseguir realizar.

Os ensaios que antecederam às apresentações se mostraram, a nosso ver, positivo. As regulações, os *scaffoldings* e as intervenções que as crianças fizeram, ajudaram o par menos competente a apreender informações que aprendera, mas que ainda não haviam sido internalizadas. Além disso, elas deram a impressão de que era um desafio recontar as histórias sem os textos, fazer as entonações que os personagens faziam e recriar a ambientalização da história. No entanto, não nos pareceu que elas fizeram a atividade apenas porque era parte da aula, mas, também, porque elas estavam fazendo algo diferente. Eles estavam atuando; estavam participando ativamente da aula e se preparando para dar o melhor de si; estavam compartilhando o saber com o seu par, tentando usar a LE. Acreditamos que tudo isso tenha proporcionado um desenvolvimento potencial nas

crianças, levando-as a chegar a um limiar que talvez não chegassem se não tivessem sido motivadas a explorar suas potencialidades.

A segunda pergunta “Quais estratégias as crianças desenvolvem durante a interação nas atividades em sala e com que finalidade elas são usadas?” está imbricada na primeira pergunta de pesquisa. Isso porque as crianças se apoiaram enormemente em estratégias que foram criando durante a interação na (re)contação de histórias e em atividades como o jogo de memória e o jogo de dominó. Essas estratégias surgiram para sanar dificuldades pela falta de algum conhecimento linguístico e/ou para mostrar que mesmo estando ainda em um nível iniciante na aprendizagem de LE, era possível fazer a conversa fluir com certa dinamicidade. Foi interessante observar o *link* da literatura com a prática. A literatura mostra que as crianças em níveis mais elementares de aprendizagem na LE fazem uso de expressões cristalizadas, expressões que têm uma forma mais fixa para só então ir adaptando-as para seu contexto (CAMERON, 2008). O uso de expressões formulaicas proporcionou às crianças maior segurança para usar a LE. No entanto, quando tiverem maior conhecimento linguístico da LE, estarão propícias a desmembrar essas expressões e promover, a partir daí, uma gama infinita de possibilidades linguísticas. Sabemos que o processo de aprendizagem da LE é longo e que ora as crianças aprendem, ora esquecem e ora resgatam o que aprenderam para só então internalizar o conhecimento e, a partir daí, usar a LE com mais amadurecimento.

Quando as crianças enfrentam dificuldades com a falta de vocábulos e estrutura na LE, elas se comunicam como podem. As crianças desta pesquisa, por exemplo, fizeram gestos, caretas, mudaram o tom de voz, apontaram, sussurraram e murmuraram sempre que achavam ser necessário esclarecer algum ponto. Enfim, elas recorreram a estratégias que permitiram que se estabelecesse um vínculo conversacional na interação quando esta estava comprometida pela falta de conhecimento linguístico ou simplesmente quando precisavam ganhar tempo para se lembrar como dizer o que pretendiam. Os recursos verbais (palavras não lexicalizadas); os não verbais (gestos) e os suprasegmentais (tom de voz) representaram no contexto desta pesquisa um ponto de apoio. Tiveram o propósito de superar o que não era possível realizar em termos de construções linguísticas (palavras lexicalizadas e organizações frasais).

Outra estratégia de uso frequente entre as crianças desta pesquisa foi o da língua materna. Elas, apesar de usarem as expressões formulaicas em LE e de recorrer a

estratégias como os gestos para interagirem, negociaram, explicaram, introduziram um tópico, apresentaram suas dúvidas, regularam o par e a tomada de turnos em L1. Além disso, elas transitavam entre a LE e a L1 quando conversavam comigo. Na verdade, o uso da L1 predominou nessas situações, sem comprometer a presença da LE nas interações. O uso da LE esteve, de alguma forma, sempre presente por meio de vocábulos, de frases curtas, frases feitas ou frases mais elaboradas. O uso da L1, nesse contexto, atuou em nível funcional, pois teve uma função pragmática já que as crianças recorriam a essa língua para viabilizar a interação na LE e/ou para obter esclarecimentos comigo e/ou com o colega.

A terceira pergunta da pesquisa “A atividade de contação de histórias em sala pode suscitar indícios de desenvolvimento de autonomia nas crianças para buscar outras fontes de leitura?” faz alusão à vontade das crianças em expandir seus conhecimentos na LE a partir da prática de contação de histórias. É notável que o apoio prestado durante a interação na atividade de (re)contação de histórias, juntamente com as estratégias desenvolvidas por essas crianças durante essa atividade, instigou nelas o desejo de realizar outras leituras além das do livro didático. Acreditamos que a somatória desses e de vários outros fatores contribuíram para que elas se interessassem em investir em outras fontes de leitura em LE.

Dentre esses fatores, apontamos o fato de a maioria das crianças desta pesquisa terem pais com conhecimento em inglês e, portanto, serem motivadas em casa a estudar o idioma. Em muitos casos, os pais acompanhavam os estudos dos filhos e mantinham contato comigo seja frequentando reuniões de pais e/ou enviando recados por meio do caderno das crianças. Apenas os pais de duas crianças eram um pouco ausentes. Mas no contexto geral, os pais das crianças eram atuantes na aprendizagem de seus filhos. Outro fator decorre da própria existência desta pesquisa. Acredito que fiz o possível para me manter neutra na coleta dos dados, mas sei também que me empenhei bastante para investigar essa turma. Antes de dar aula nessa turminha, eu ainda não havia trabalhado com contação de histórias da maneira como passei a trabalhar com ela. Isso foi possível graças a leituras na área para aprimorar minha prática e, conseqüentemente, proporcionar às crianças maiores oportunidades de atuarem de forma dinâmica, ativa e divertida nas aulas. Outro fator igualmente relevante é o fato de a funcionária que dirigia a biblioteca, na época, ter tido todo o cuidado para indicar livros às crianças que por lá passavam. Ela mostrava aos alunos os livros que eram específicos para a faixa etária deles. A funcionária

em questão, apesar de não falar inglês, era estudante de pedagogia e tinha muito tato para lidar com as crianças. Um último fator, acredito eu, era o próprio empenho que eu tive em permitir que as crianças, por exemplo, lessem para a turma os livros que elas pegavam na biblioteca. Essa atitude começou quando a aluna A1 me procurou quatro vezes antes do horário da sua aula para que eu a escutasse ler uma história de um livro que ela pegara emprestado. Quando ela sentiu-se segura com a pronúncia das palavras e compreensão da história, me pediu permissão para lê-la aos colegas. E assim fizemos, mal sabia eu que essa atitude iria propiciar ainda mais o interesse dos seus colegas para continuar pegando livros literários na biblioteca. Contudo, me lembro também, que, o aluno A3 havia pego um gibi em espanhol e ele queria lê-lo para a turma. Eu não o deixei ler porque essa não era a língua que eu estava empenhada a auxiliá-los a falar, arrependo-me muito disso. Reconheço que eu o desmotivei e também deixei de propiciar um momento de contato intercultural com outro idioma na turma. É possível que se A3 tivesse apresentado a história do gibi em espanhol, outras crianças teriam até mesmo se interessado em aprender esse e/ou outro(s) idioma(s) também. Hoje tendo correlacionado minha experiência no ensino de inglês para crianças com conhecimento teórico, acredito que reagiria de forma diferente com A3. A título de exemplo, posso elucidar aqui algumas mudanças que ocorreram na minha prática após maior experiência de ensino com crianças no nível de *Kids 1* e com o respaldo teórico que hoje tenho. Nas turmas que assumi de *kids 1* nos dois últimos semestres, aprimorei a atividade de contação de histórias por meio de um trabalho literário no qual as crianças fazem uma ficha literária para cada livro que leem da biblioteca e também ofereci uma aula pública para os pais assistirem. Nessa aula, as crianças apresentaram: a leitura de um minilivro, cantaram uma canção, representaram com fantoches um diálogo e descreveram o que seus pais estavam vestindo. Além disso, os alunos ensinaram em sala algumas dessas atividades aos seus pais e os pais as apresentaram para todos na sala. Quando os pais não sabiam como dizer algo, os filhos sussurravam para os pais uma dica para que eles conseguissem realizar a atividade. Foi uma atividade que procurou sensibilizar os pais para um maior envolvimento na educação dos filhos e também buscou dar oportunidade aos alunos de demonstrar um pouco do que aprenderam no semestre e, mais importante, de usar a língua com um determinado propósito. Além disso, acreditamos que trazer os pais para dentro da escola contribui para a autoestima e motivação dos alunos.

Ainda hoje, um ano após ter trabalhado na turma que realizei a pesquisa, mantenho certo contato com aquelas crianças pelo pátio da escola. Devo ressaltar aqui que eu não as vejo lendo os livros da biblioteca com a frequência que eu via antes. Entendo que, com o passar do tempo, os interesses vão mudando e é possível que elas tenham enxergado outras possibilidades de desenvolverem suas habilidades linguísticas. Talvez, ainda, as atividades foram ganhando um tom de seriedade que não requeressem tanto a contação de histórias com a frequência que tínhamos nas nossas aulas. Independente do que tenha ocorrido, uma coisa ficou. Mesmo elas estando hoje separadas e estudando em salas diferentes, porque há várias turmas do mesmo nível na escola de idiomas, eu as vejo juntas brincando no pátio minutos antes do horário das aulas. Isso por si só configura-se para esta pesquisa como um grande ganho. A intensidade das relações interpessoais parece ter sido fortalecida e ter definido não apenas os momentos de sala de aula, mas principalmente as relações duradouras de companheirismo, a empatia e a identificação com o outro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P de; SCHMITZ, J. R. *Glossário de linguística aplicada*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

ÁRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ATKINSON, D. *Teaching Monolingual Classes*. Essex: Longman Group UK Limited, 1993.

AUERBACH, E. R. Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 9-32, 1993.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3 ed. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters Ltd, 2001.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Bernadini, José Pereira Júnior, August Goes Junior, Helena Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: UNESP, 1998.

BEVILACQUA, R. M. *O papel da narrativa no ensino de inglês na escola pública*. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2011.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt, 1933.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 231-253.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 262-274, 1994.

BRUNER, J. Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In: WERTSCH J. V. *Culture, Communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *CRITICAL INQUIRY*, Chicago, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. 11. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

CASCUDO, L. da C. *História dos nossos gestos: uma pesquisa a mímica do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. (Org.). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística aplicada transdisciplinar*. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23.

CHAMOT, A. The learning strategies of ESL students. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1987.

CHESTERFIELD, R; CHESTERFIELD, K. Natural order in children's use of second language learning strategies. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 45-59, 1985.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language: it nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.

COELHO, N. N. Panorama histórico da literatura infantil. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2001.

COOK, V; WEI, L. *Contemporary Applied Linguistics: language teaching and learning*. London: Continuum, 2010.

_____. Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, v. 57, n. 3, p. 402-423, 2001.

_____. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CORDER, P. The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, Heidelberg, v.5, n.4, p.161-170, 1967.

COSTA, E. C. da. *A percepção de professoras da educação infantil sobre o papel da contação de histórias*. 2011. 16 f. Trabalho de Final de Curso (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Minas Gerais, 2011.

COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João editores Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.

CUMMINS, J. Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA Review*, 8, 75-89. 1991.

_____. *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.

DICKINSON, L. The theoretical background. In: LEFFA V. J. *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul, 1994, p. 2-12.

DIXON-KRAUSS, L. *Vygotsky in the classroom: mediated literacy instruction and assessment*. White Plains, New York: Longman Publishers USA, 1996.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF J. P.; APPEL G. (Ed.). *Vygotskian Approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1994. p. 33-56.

_____. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. NY: Oxford University Press: New York, 2000. p. 27-50.

EDIGER, A Teaching children literacy skills in a second language. In: Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3 ed. Heinle: Cengage Learning, 2001. p. 153-169.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

_____. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, p. 51-66, 1984.

FERGUSON, G. Classroom code-switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. *AILA Review*, v. 16, p. 38-51, 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: UFG, 2005.

_____. F. J. Q. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. UFG, 2006.

FIRTH, A.; WAGNER, J. On discourse, communications, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The modern language journal*, v. 81, n. 3, p. 285-300, outubro, 1997.

FREEMAN, D.; FREEMAN, Y. What do we acquire when we acquire a language? In: *Between worlds: access to second language acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994, p. 66-80.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Singapore: Ho printing Singapore Pte Ltd., 2008.

GIBBONS, P. Classroom talk and learning of new registers in a second language. *Language and education*, v. 12, p. 99-118, 1998.

_____. *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2002.

GOODMAN, K. *What's whole in whole language*. California: RDB Boods, 2005.

GRABE, W. Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p. 375-406, 1991.

_____. Applied linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century. In: KAPLAN, R. B (Org.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 3-12.

GRABOIS, H. *Love and power*. Word association, lexical organization and second language acquisition. PhD dissertation, Cornell University, Ithaca, NY, 1997.

GRANGER, S. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: collocations and formulae. In: COWIE A. (Ed.). *Phraseology: theory, analysis and applications*. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 145-160.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.

HALL, C. J; SMITH, P. H; WICAKSONE, R. *Mapping Applied Linguistics: A Guide for Students and Practitioners*. London and New York: Routledge, 2011.

HANKE, M. Narrativas orais: formas e funções. *Univerciência*. p, 117-126, 2001.

Disponível em:

<<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/contracampo/article/viewFile/32/31>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

HATCH, E. M.; BROWN C. *Vocabulary, semantics, and language education*. Melbourne: Cambridge University Press, 1995.

HOLEC, H. *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

HUDELSON, S. Literacy development of second language children. In: RICHARDS, J. C. *Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York, NY: Cambridge University Press, 1994. p. 129- 158.

HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. P.; AU, K. H. P. (Ed.). *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley, MA: Newbury House, 1981. p. 56-68.

JAGUARIBE, C. L. Practicing conversational features. In: LEFFA, V. J. *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1994. p. 156-162.

KACHRU, Y. Sources of bias in SLA research: monolingual bias. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 795-799, 1994.

KRASHEN, S. The critical period for language acquisition and its possible bases. In: AARONSON, D; RIEBER, R. W. *Developmental psycholinguistics and communications disorders*. New York: New York Academy of Sciences, 1975. p. 211-224.

_____. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, n. 10, p. 157-168, 1976.

_____. Second language acquisition and second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

LANTOLF J. P.; APPEL G. (eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Hillsdale, N.J.: Ablex, 1994.

_____. The function of language play in the acquisition of L2 Spanish. In: PEREZ-LEROUX, A. T; GLASS W. R. (Ed.). *Contemporary perspectives on the acquisition of Spanish*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 1997. p. 3-24.

_____. Introducing sociocultural theory. In: _____. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1-26.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

LEFFA, V.J. *Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas*. Trabalho apresentado no II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE). Pelotas: UCPel, agosto de 2002. Disponível em: <www.leffa.pro.br>. Acesso em: 06 jan. 2013.

LIANG, X; MOHAN, B. A.; EARLY, M. Issues of cooperative learning in ESL classes: a literature review. *TESL Canada Journal/La Revue TESL du Canada*, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998.

LOPES, L. P. M. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 1997.

_____. L. P. M. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

LUCAS, T.; KATZ, A. Reframing the debate: the roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 537-561, 1994.

LUZ, G. A. *O ensino de inglês para crianças: uma análise das atividades em sala de aula*. 2003. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

MELLO, H. A. B. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

_____. H. A. B. *O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngüe”*. 2002. 334 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, São Paulo, 2002.

MITCHELL, R.; MARTIN, C. Rote learning, creativity and ‘understanding’. In: classroom foreign language teaching. *Language teaching research*, v. 1, n. 1, p. 1-27, 1997.

MODESTO, I. M.; ROCHA, J. B.; BITENCOURT, R. B. As novas tecnologias e a contação de histórias em sala de aula. In: Terceiro Seminário Hipertexto e tecnologias na educação, 2010, Pernambuco: UFPE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Isva-Modesto&Janete-Rocha&Ricardo-Bitencourt.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

MOLL, L. C.; DIAZ, S. Ethnographic pedagogy: promoting effective bilingual instruction. In: GARCÍA, E. E.; PADILLA, R. V. (Ed.) *Advances in bilingual education research*. Tucson: University of Arizona Press, 1985.

MOORE, D. Uma didática da alternância para aprender melhor? In: CUNHA, J. C. *Língua materna e língua estrangeira na escola: o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE: UFMG, 2008. p. 89-99.

MYLES, F.; MITCHELL, R.; HOOPER, J. Interrogative *chunks* in French L2: a basis for creative construction? *Studies in second language acquisition*, v. 21, p. 49-80, 1999.

NATTINGER, J.; DeCARRICO, J. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford university press, 1992.

NAGY, W. E.; HERMAN, P. A. Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. In: McKEWON, M. G.; CURTIS, M. E. (Ed.) *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1987.

OHTA, A. R. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. NY: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

ORNELLAS, L. L. H. de. *Representações de professores de Inglês do Ensino Fundamental I*. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: what every teachers should know*. Boston, MA: Heinly & Heinle Publishers, 1990.

OXFORD, R. L.; EHRMAN, M. E. Adult's language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, v. 23, p. 359-386, 1995.

OXFORD, R. L.; JUDD, C.; GIESEN, J. Relationships among learning strategies, leaning styles, EFL proficiency, and academic performance among secondary school students in Turkey. Unpublished manuscript, University of Alabama, 1998.

_____. Language learning styles and strategies In: Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3 ed. Heinle: Cengage Learning, 2001. p. 359-366.

PALMER, J. D. *Linguistics in media res*. In: KAPLAN, R. B. (Ed.). *On the scope of applied linguistics*. Rowley, MA: Newbury house, 1980. p. 21-27.

PECK, S. Developing Children's Listening and Speaking in ESL. In: Celce-Murcia, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3 ed. Heinle: Cengage Learning, 2001. p. 139-149.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

PÉREZ, B.; TORRES-GUZMÁN, M. E. *Learning in two worlds*. Harlow: Longman, 1999.
PIAGET, J. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, 1924.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, v. 8, n. 1, p. 3-21, 1987.

RAMOS, A. C. *Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores*. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível

em:<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2012.

RICHARDS, J. C.; PLATT J.; PLATT, H. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. Great Britain. Longman. Whitley, M. Stanley. 1992.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento pedagógico. Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria do Estado de Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROMAINE, S. Introduction to bilingualism. In: ROMAINE, S. *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1995. p. 1-22.

RUBIN, J. THOMPSON I. *How to be a more successful language learner: Toward learner autonomy*. Boston: Heinle e Heinly Publishers, 1994.

RUBIN, J. Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In: WENDEN, A. and RUBIN, J. (Ed.) *Language Learning*, Englewood Cliffs: Prentice Hall International, 1987. p. 15-30.

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.; SARMENTO, M. J. (Org.). *Visibilidade da infância*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 1-20.

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*. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Vale dos Sinos, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2006.

SCRIBNER, S.; COLE M. Cognitive consequences of formal and informal learning. *Science*, v. 182, p. 553-559, 1973.

SCHMIDT, R. W. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: a case study of an adult. In: N. Wolfson; E. Judd (Ed.). *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley, MA: Newbury house, 1983. p. 137-74.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. 2. ed. Madrid: La Muralla, 1998.

SISTO C. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2005.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SMITH, J. *A seven-minute slice of chaos or I'm puzzling through now*. Unpublished research report, University of Pittsburgh, Pittsburgh, PA, 1996.

SRIDHAR, S.N. A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 800-805, 1994.

STERN, W. *Psychologie der fruehen kindeheit* [Psychology of early childhood]. Leipzig, Quelle & Meyer, 1914.

STERN, H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STORCH, N.; WIGGLESWORTH, G. Is there a role for the use of L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 4, p. 760-769, 2003.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. *Socialcultural theory and second language learning*. Oxford university press, 2000. p. 101-131.

TARONE, E. Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In: BROWN, H. et. (Ed.). *Teaching and Learning English as a Second Language. TESOL 77*, Washington, D.C., p. 194-203, 1977.

_____. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, v. 30, p. 417-731, 1980b.

TELLES, J. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não bem!” Sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TINZMANN, M. B.; et. Al. *What is the collaborative classroom?* NCREL: Oak Brook, 1990. Disponível em: <<http://www.arpisd.org/admin/supt/collab2.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

TONELLI, J. R. A. Histórias infantis no ensino da língua inglesa: um olhar sócio-histórico. *Entretextos*, Londrina, v. 4, p. 143-157, jan/dez. 2004.

URBANO H. O diálogo teatral na perspectiva da análise da conversação. In: PRETI et al. *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 195-224.

USHAKOVA, T. N. Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach. In: LANTOLF J. P.; APPEL G. (Ed.). *Vygotskian approaches to second language research*. Hillsdale, N.J.: Ablex, 1994.

VALE D.; FEUNTEUN A. *Enseñanza de inglés para niños: Guia de formación para el profesorado*. Cambridge University Press; 1998.

VANDERHEIJDEN, V. "Is That English I Hear Over There?" Rethinking the Prohibition on L1 Use in Foreign Language Learning. *TPFLE*, v. 14, n.1, p. 3-17, Summer, 2010.

VAN DER WALT et al. Letting the L1 in the by the back door: codeswitching and translation in Science, Mathematics and Biology classes. *SAALT Journal*, v. 35, n. 2, p. 170-184, 2001.

VASCONCELOS, Vera Maria R.; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: J&M Martins, 2007.

VAYER, P. *O diálogo corporal*. São Paulo: Editora Manole Ltda, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes* Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

_____. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WATSON, J. B. *Behaviorism*. New York: W. W. Norton and Company, 1930.

WATSON-GECEO K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials: *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). *Learner Strategies in Language Learning*. New York: Prentice Hall, 1987.

WILLIS, D. Syllabus design & the pedagogic corpus. In: AITCHISON, J. et al. *Vocabulary learning in a foreign language*. Fontenay Saint-Claud: ENS Editions. 1999, p. 115-148.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G.; The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. Psychiat.*, Pergamon Pres. Printed in Great, v. 17, p. 89-100, 1976.

WRAY, A. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

_____. Formulaic sequence in second language teaching: principle and practice. *Applied Linguistics*, v. 21, n. 4, p. 463-489, 2000.

WRIGHT, A. *Storytelling with children*. New York: Oxford University Press, 1995.

XIAOPING et al. Issues of cooperative learning in ESL classes: a literature Review. *TESL Canada journal la revue tesl du Canada*, v. 15, n. 2, p. 13-23, 1998.

ZILBERMAN, R.; CADEMARTORI, L. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ZILBERMAN, R. *A Literatura infantil na escola*. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

ZILLES, A. M.; KERN, J. R. Concepções de professores sobre contar histórias na escola. *Revista Ecos*, v. 13, n. 2, p. 159-198, 2012.

APÊNDICE A

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO APLICADO À UMA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO CONTINUADA DA ESCOLA CAMPO (16-03-2012)



Prezada Professora: Esta é uma pesquisa sobre aspectos do desenvolvimento da competência linguística de crianças em processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua/ língua estrangeira. As respostas registradas neste questionário contribuirão para o desenvolvimento desta pesquisa em nível de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello, e cujo registro dos dados já está em andamento na sala de aula de um grupo de KIDS-1. Sua colaboração é muito importante. Por favor, sinta-se a vontade para responder apenas as questões que puder e quiser responder. Se necessário, utilize o verso da folha para completar suas respostas. Esclareço, ainda, que os dados aqui registrados serão utilizados exclusivamente para fins científicos. Muito obrigada pela sua colaboração!

Prof^ª. Thaiza Silva – silvathaiza@yahoo.com

4) Há quanto tempo você trabalha no SESC Idiomas?

5) Você sabe por que o TOTS recebeu este nome?

6) Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor de TOTS?

7) Os pais relatam alguma demonstração de uso da L2 por seus filhos fora do contexto escolar?

8) Como você avalia o uso de inglês/português nas aulas de Tots e Kids?

9) Você acha que deixar os alunos do TOTS e Kids trabalharem em duplas é relevante?

10) Como você avalia o curso de inglês para os TOTS e Kids?

11) Como você avalia a participação dos pais dos TOTS e Kids?

Muito obrigada!

APÊNDICE B

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO APLICADO À SECRETÁRIA ADMINISTRATIVA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA DA ESCOLA CAMPO (16-03-2012)



Prezada Secretária: Esta é uma pesquisa sobre aspectos do desenvolvimento da competência linguística de crianças em processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua/língua estrangeira. As respostas registradas neste questionário contribuirão para o desenvolvimento desta pesquisa em nível de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Augusta Brito de Mello, e cujo registro dos dados já está em andamento na sala de aula do grupo de KIDS-1. Sua colaboração é muito importante. Por favor, sinta-se a vontade para responder apenas as questões que puder e quiser responder. Se necessário, utilize o verso da folha para completar suas respostas. Esclareço, ainda, que os dados aqui registrados serão utilizados exclusivamente para fins científicos. Muito obrigado pela sua colaboração!

Profª. Thaiza Silva – silvathaiza@yahoo.com

2 Quem é elegível para se matricular no TOTS 1?

3 Quem é elegível para se matricular no TOTS 2?

4 Quem é elegível para se matricular no Kids 1?

5 Uma criança que nunca estudou inglês e que está prestes a completar 9 anos, iria para qual nível?

6 Como é feita a seleção das crianças para a matrícula nos diferentes níveis? Há algum tipo de teste de nivelamento?

7 A escola é aberta à sociedade em geral ou acolhe apenas alunos comerciários e ou dependentes de comerciários?

8 Qual é a estimativa aproximada da porcentagem de alunos da escola que são comerciário e ou dependentes de comerciários?

9 Como você classificaria o nível sócio-econômico da maioria dos alunos do SESC Idiomas?

10 O SESC Idiomas oferece bolsa de estudos para alunos carentes? Se sim, qual a porcentagem aproximada de bolsas oferecidas pelo total de alunos?

APÊNDICE C

Amostra de um relato e reflexões pós-aula (7 de maio de 2012)

Data: 7 de maio de 2012	Foco da aula: Vocabulário – clothes
-------------------------	-------------------------------------

Antes da aula, A1 me pediu para ler para mim para que eu conferisse a pronúncia dela. Ela iria apresentar uma historinha de um livro literário para a turma. Ela é tão independente, tão interessada! É impressionante. Eu a ouvi por duas ou três vezes no CLIN. O bibliotecário – que é recém contratado na instituição – me informou que ela sempre pega livros lá. Alguns minutos antes da aula vi o A13 fazendo a tarefa de casa no pátio. Entraram para a sala. A6 chegou atrasada. Comecei a aula conferindo a tarefa de casa. A5 não fez e A13 fez na sala. A9 estava dispersa me mostrando tarefas do *tots* 1. Acho que ela está perdendo gradativamente o interesse pelo inglês, no começo do *tots* 2 ela reclamava de eu ficar falando em português. Quero tentar mudar isso. A1 leu a historinha dela, enquanto isso alguns escutavam, outros faziam suas tarefas. Recontei a história da unidade 2 e os alunos a repetiram e depois a leram em duplas. Eles começaram a reconstruir os diálogos oralmente usando seus mini-livros. A intenção é que eles recontem a história para os colegas de sala na próxima aula. A2 parecia ter aprendido algumas falas. Em seguida, entreguei o *handout* de *clothes* e nele os alunos descreveram um garotinho. Expliquei o *He's wearing* e o *I'm wearing*. A11 me chamou a atenção para um erro na tarefa de sala. Era a descrição de um garoto e lá dizia ‘*she*’ ao invés de ‘*he*’. Eu a elogiei por ter notado isso mas não comentei com as crianças quer foi A11 que encontrou o erro. E eu deveria ter comentado! Deveria ter corrigido em grupo a tarefa de casa! Acho que vou fazer isso na próxima aula e também vou deixar as crianças relerem a história e passar uma página do *activity book* para casa. A3 me pediu para ler uma tirinha em espanhol no finalzinho da aula. A aula acabou e ele não teve oportunidade de ler. Estava tentando explicar em inglês para ele que na próxima aula ele poderia, porque ele precisa avisar com ao menos uma aula de antecedência assim como faz A1. Ele estava terminando a tarefa (que eu ia recolher) e ficou indignado pensando que eu estava falando para ele que queria a tarefa logo. Ele ficou irritado, nervoso. Ele já tinha demonstrado isso em outras ocasiões, mas ontem foi um pouco mais grave. A1 me perguntou se ela poderia apresentar outro livro na próxima aula, eu disse que talvez porque tinha outras crianças que talvez quisessem apresentar também. A1, A9 e A4 terminaram a tarefa primeiro. Faltavam 5 min. para terminar a aula e eu dei um jogo de dominó de *clothes* pra eles brincarem. Eu não devia ter feito isso porque 5 minutos passam muito rápido e além disso eles precisam de ao menos alguns minutos para arrumar os materiais. Não teve tarefa de casa. A9 fez a tarefa de casa dela de uma outra matéria na sala, eu falei para ela que não podia fazer isso mais.

- 2 A14 não foi a aula hoje.
- 3 Não teve tarefa de casa.
- 4 Vou fazer alguma brincadeira com as crianças...está FALTANDO isso!

APÊNDICE D

Amostra de um questionário de perguntas primordialmente abertas
Questionário A (23 de abril de 2012)

Data: ____ de abril de 2012.

1- Quando você está contando a historinha do livro e se esquece de uma parte, o que você faz?

- () continua em português
() pula a parte que esqueceu
() pede ajuda ao colega

2- O que é mais difícil para você?

- () ler a historinha
() contar a historinha
() escrever a historinha

3- Por que você estuda inglês?

4- Há alguém na sua casa que sabe inglês?

5- Com quem você fala inglês na sua casa?

6- Você já viajou para outro país?

Qual?

7- Você tem vontade de viajar para outro país? Qual?

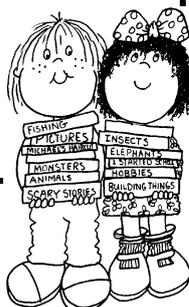
8- Você ensina inglês para alguém na sua casa?

9- Você tem vontade de aprender outra língua além do inglês? Qual?

10- Você tem aulas de inglês na sua escola?

11- Você já praticou inglês com alguém que só fala inglês? Com quem?

12- Você tem alguma sugestão para a *teacher* fazer nas aulas de inglês?



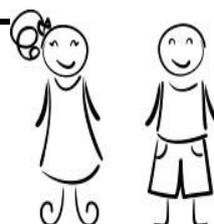
APÊNDICE E

Amostra de um questionário de perguntas primordialmente fechadas aplicado
Questionário B (12 de março de 2012)

Data: ____ de março de 2012.

O que você prefere?

- brincar de jogo da memória
- fazer tarefas no livro
- contar histórias do livro
- escutar o CD



O que você prefere?

- tentar falar em inglês na aula
- falar em português
- tem hora que é melhor falar em português e tem hora que é melhor falar em inglês.

Você se esforça para falar em inglês na aula?

- não
- sim
- as vezes

O que você prefere?

- que a professora fale em português
- que a professora fale em inglês

O que você prefere?

- fazer atividades sozinho
- fazer atividades com um coleguinha

Quando as atividades são com o coleguinha, com quem você prefere sentar?

De 0 a 10, qual nota você dá para a aula de hoje?

APÊNDICE F

Atividades realizadas antes da contação de histórias



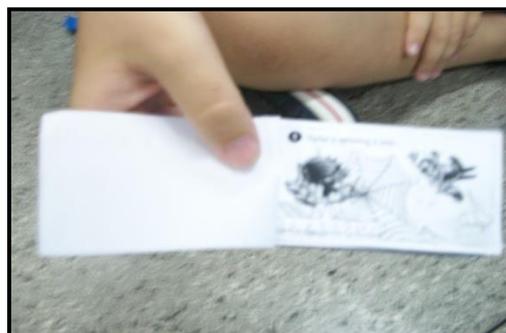
Crianças sentadas em círculo adivinhando vocábulos que serão trabalhados na história:
The enormous sandwich.



Jogo da memória com vocabulário que será apresentado na história
The enormous sandwich.

APÊNDICE G1

Atividades realizadas após a (re)contação de histórias



(Re)contação da história *Spike and Gracie* por meio de minilivros feitos pelas crianças.

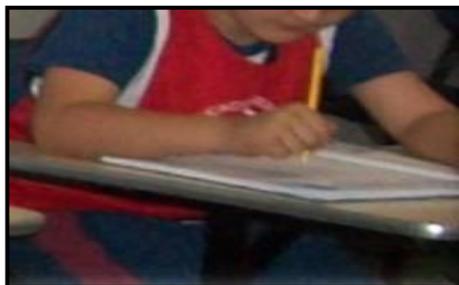


(Re)contação da história *Pet day* por meio de minilivros feitos pelas crianças.



Apresentação da história *Spike and Gracie* por meio de fantoches.

APÊNDICE G2



Atividades realizadas no livro didático.

Murais feitos a partir da história *Run, run, run!*Atividade de desenhar *pumpkin* em balão branco

APÊNDICE G3



Atividades usando máscaras – história *Pet Day*



Atividades usando fantoches



Atividades no laboratório de informática

APÊNDICE H

Script da primeira história do Tots 2: Run, run, run!

Run, run, run! (páginas 28 e 29, CD 1 faixa 34 Livro: Little bugs 1)

Story card 1

Storyteller: The giraffe is eating leaves from a tall tree. Munch, munch, munch.
But look... the lion is coming!

Story card 2

Mouse: Girafe! The lion is coming. Run, run, run!

Giraffe: Munch, munch, munch.

Mouse: Oh, dear. Giraffe can't hear.

Story card 3

Storyteller: Here's the zebra. Maybe he can help.

Mouse: Hello, Zebra, Stop! The lion is coming. Please tell Giraffe.

Zebra: Yes, of course. Giraffe! The lion is coming. Run, run, run!

Giraffe: Munch, munch, munch.

Zebra: Oh, dear. Giraffe can't hear.

Story card 4

Storyteller: Here's the elephant. Maybe he can help.

Zebra: Hello, Elephant. Stop! The lion is coming. Please tell Giraffe.

Elephant: Yes, of course. Giraffe! The lion is coming. Run, run, run!

Giraffe: Munch, munch, munch.

Zebra: Oh, dear. Giraffe can't hear.

Story card 5

Storyteller: Here's the parrot. Maybe he can help.

Elephant: Hello, Parrot. Stop! The lion is coming. Please tell Giraffe.

Parrot: Yes, of course. That's easy! I can fly!

Zebra: Oh, dear. Giraffe can't hear.

Story card 6

Storyteller: The parrot flies to the top of the tree.

Story card 7

Storyteller: Giraffe! The lion is coming. Run, run, run!

Storyteller: The giraffe can hear now.

Giraffe: Oh, thank you, Parrot.

Story card 8

Storyteller: Here's the lion. And all the animals run – just in time!

APÊNDICE I

Script da segunda história do Tots 2: The enormous sandwich!

The enormous sandwich (páginas 36 e 37, CD 2 faixa 1 livro: Little bugs 1)

Story card 1

Storyteller: Jenny, Sam and Kim go to the Wonder School for Witches.

Jenny: I'm hungry!

Sam: I'm hungry!

Kim: Me, too!

Story card 2

Jenny: I know! Let's make a sandwich!

Sam and Kim: Yes! The sandwich spell!

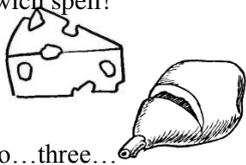
Jenny: Do you like cheese?

Sam and Kim: Yes!

Jenny: Do you like ham?

Sam and Kim: Yes!

Jenny: Are you read One...two...three...



Story card 3

Jenny, Sam and Kim: Abracadabra! Sandwich spell.

Jenny: I like cheese and ham as well.

Sam and Kim: Mmm. Delicious!

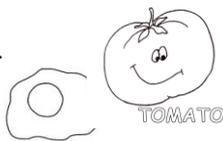


Story card 4

Jenny, Sam and Kim: Abracadabra! Sandwich spell.

Sam: I like eggs and tomatoes as well.

Jenny and Kim: Mmm. Delicious!

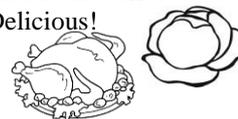


Story card 5

Jenny, Sam and Kim: Abracadabra! Sandwich spell.

Kim: I like chicken and lettuce as well.

Jenny and Kim: Mmm. Delicious!



Story card 6

Jenny: Look!

Kim: Wow!

Sam: Fantastic!

Jenny, Sam and Kim: Incredible!

Story card 7

Sam: Look at the sandwich!

Kim: It's enormous.

Jenny: I'm hungry.

Sam: I'm hungry, too.

Kim: Me, too!

Story card 8

Jenny: Let's eat the sandwich now!

Sam: Yes. Come on.

Jenny: Mmm, cheese...Mmm, ham...

Sam: Mmm, chicken...Mmm, lettuce...

Kim: Mmm, eggs...Mmm, tomatoes...

Jenny, Sam and Kim: Mmm, Delicious!

ANEXO A

Ilustração da primeira história do *Tots 2: Run, run, run!*

Lesson 2
Listen to the story.

1. A giraffe stands in a savanna with a lion in the background. A mouse is running towards the giraffe.

2. The giraffe is eating leaves from a tree. The lion is running towards it. The mouse is running away.

3. A zebra is running towards the giraffe. The lion is still running towards the giraffe.

4. An elephant is running towards the giraffe. The lion is still running towards the giraffe.

5. The parrot is flying towards the giraffe. The mouse is running towards the giraffe.

6. The giraffe is eating leaves from a tree. The parrot is flying towards it.

7. The giraffe is eating leaves from a tree. The parrot is flying towards it.

8. The giraffe is running away from the lion. The zebra, elephant, mouse, and parrot are following it.

28

29

• Tell the story with the story cards. Tell the story again and the children follow in their books.

ANEXO B

Ilustração da segunda história do *Tots 2: The enormous sandwich!*

Lesson 2
Listen to the story.

6 • Tell the story with the story cards. Tell the story again and the children follow in their books. 37

ANEXO C

Ilustração com *script* da primeira história do *Kids 1: Spike and Gracie!*

Spike and Gracie! (página 3, CD 1 faixa 8- Livro: Big Bugs 1)

Lesson 2

3  Listen and read the story.

Spike and Gracie

1 Spike is spinning a web.
1,2,3,4,5 ... 6,7,8,9,10.
Help!

2 Can you help me, please?
Yes, of course.

3 Thank you. I'm Gracie. What's your name?
I'm Spike.

4 Later ...
I'm hungry. What's that?
A red flower ... a green leaf ...

5 ... a brown rock ... ah!
A delicious spider!

6 Look! A bird! Run, Spike!

7 What's that?

8 Thanks, Gracie.
You're welcome, Spike.



ANEXO D

Ilustração com texto da segunda história do *Kids 1: Pet day*

Pet day! (páginas 06 e 07, CD 1 faixa 8- Livro: Big Bugs 1)



ANEXO E

Ilustração com script da terceira história do *Kids 1: It's a witch!*

It's a witch! (páginas 12 e 13 , CD 1 faixa 18 - Livro: Big Bugs 1)

Lessons 2 and 3

3 Listen and read the story.

1 Annie and her family arrive at Uncle Bob and Auntie Kate's house.

We're here! Hello, Annie! Hello, Joel! Come in! How are you?

2 Where's Lizzy? I don't know!

Lizzy! Where are you?

3 Wow! This house is very big! Lizzy! Where are you?

4 Help! It's a witch!

5 Mum! There's a witch! She's wearing a black hat.

Oh, Annie! Don't be silly!

6 Look! It's the witch again!

7 Dad! There's a witch! She's wearing a black dress.

Oh, Annie! Don't be silly!

8 The witch! And she's wearing red socks and purple shoes.

9 Mum! Dad! Joel! There's a witch! Come and see!

Oh, Annie!

10 Surprise! Happy Halloween, Annie! Happy Halloween, Joel!

Lizzy! You're the witch!

12 twelve