

STORYTELLING IN ENGLISH FOR BRAZILIAN CHILDREN: um estudo de caso

Ana Caroline Salgado ARAÚJO
Jackeline Fernandes ALVES
Pâmela Cintra FAGUNDES
Profa. Dnda Maria Sílvia Rodrigues ALVES

Resumo: A experiência como estudantes de língua inglesa foi imprescindível para que este trabalho fosse realizado. Com a contação de histórias, percebemos que as crianças possuem grande familiaridade com o ato de contar/ouvir histórias, apesar de verificarmos que existe uma grande diferença entre a língua portuguesa e a língua inglesa. O objetivo deste trabalho seria observar como se daria a recepção do inglês por parte das crianças, e se seria possível introduzir a língua inglesa para crianças falantes da língua portuguesa, através de uma forma mais divertida e prazerosa, ou seja, por meio da contação de histórias. Constatamos que a biografia sobre este tema é escassa e, no decorrer deste trabalho, recorremos à fundamentações teóricas sobre gêneros discursivos, linguística textual e à estudos relativos a afastamentos e proximidades existentes entre as línguas portuguesa e inglesa. Para isto utilizamos os trabalhos de Bakhtin (2004), Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (1996), Marcuschi (2002), para esclarecimentos sobre o conceito de gênero; e embasamo-nos em Marcuschi (2004) para obtermos a relação entre fala e escrita. Realizamos duas sessões de *contação de história* para crianças brasileiras em período inicial de letramento, com a idade entre cinco e seis anos, na escola em que estudam. Foi possível perceber que as crianças apresentaram maior facilidade em compreender a história com a utilização de apoio visual, os fantoches. Ao contrário disso, elas apresentaram dificuldade em compreender a história sem a utilização de recursos visuais. Foi possível notar também que o estranhamento das crianças em relação à língua inglesa diminuiu à medida que foi o utilizado o gênero contação de histórias, pois este gênero desperta interesse e prazer nas crianças. Apesar de nossos dados não serem conclusivos, já que se trata de um estudo de caso, esperamos que os estudos apresentados sobre o gênero contação de histórias em língua inglesa para crianças brasileiras possa contribuir de alguma maneira para novas metodologias de ensino da língua inglesa, estabelecendo-se uma relação entre narrativa, língua, prazer de ser escutado e escutar.

Palavras-chaves: contação de histórias; inglês; português; crianças brasileiras; gêneros discursivos.

Abstract: The experience as English learners was essential for this work was done. With storytelling, we realize that children have great familiarity with the telling/listening to stories, although we believed that there is a big difference between Portuguese and English. The objective of this study was to observe how the acquisition of English by children, would be and if it would be possible to teach English youngsters learners through storytelling, which we believed funnier and more enjoyable. We could see the biography on this subject is scarce, and in the course of this work we turned to our theoretical foundations of genres, textual and linguistic studies of clearances and close between Portuguese and English. To do this we used the work of Bakhtin (2004), Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (1996), Marcuschi (2002), for clarification of the concept of gender, and embasamo Marcuschi us at (2004) to obtain the relationship between speaking and writing. We performed the transcription of two sessions of storytelling for Brazilian children in the initial period of literacy, aged between five and six

years in the school where they study. It was possible to see that the children had greater ease in understanding the story with the use of visual aids and puppets. By contrast, they had great difficulty understanding the story without the use of visuals. It can be noticed that the estrangement of children from the English language declined as the genre was used storytelling, because this kind arouse interest and pleasure in children. Although our data is not conclusive, since it is a case study, we hope that the studies presented on the genre “Storytelling in English for Brazilian children” can contribute in some way to new methods of teaching English, setting a relationship between narrative, language and pleasure of being heard and heaving.

Keywords: storytelling; English language; Portuguese language; Brazilian children; discursive genres.

Introdução

Neste momento inicial, gostaríamos de relatar como aconteceram os primeiros passos deste trabalho, como que ao decorrer dos procedimentos a pesquisa foi feita e como o *corpus* foi analisado. Por fim, o que obtivemos a partir desses dados.

O interesse sobre este assunto surgiu pela curiosidade em saber como seria a reação de crianças brasileiras, falantes da língua portuguesa, diante de uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho seria verificar se as crianças entenderiam uma história contada em língua inglesa.

Esse trabalho iniciou-se partindo do mundo mágico de descobertas das crianças, que estavam em fase inicial de letramento, ao observarmos como elas reagiriam sendo expostas a uma língua estrangeira, neste caso o inglês.

Utilizamos como suporte teórico autores como Bakhtin (2004), Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (1996), Marcuschi (2002 e 2004), Barbosa (2000), Crepaldi (2011), Lopes-Rossi (2006), entre outros E a partir dessas teorias, o nosso objetivo foi verificar o que essas crianças compreenderiam das histórias narradas em língua inglesa. Sendo que, não é uma língua totalmente estranha por haver palavras estrangeiras no vocabulário de sua língua materna, o português.

No primeiro capítulo, iniciamos, falando sobre a história e a funcionalidade dos gêneros, que são um meio de socialização fundamental nas práticas de comunicação humana e, apresentamos também a relação entre a oralidade e a escrita, duas maneiras distintas de se utilizar a língua.

No segundo capítulo, refletimos sobre a relação gênero e ensino, estabelecendo a importância de que o professor utilize vários tipos de gêneros discursivos, para que o aluno possa compreender melhor os textos, e saber lidar com a língua em seu uso no dia-a-dia.

No terceiro capítulo, abordamos, sob a ótica de Crepaldi (2011) e Lopes-Rossi (2006), o gênero narrativa infantil, como forma de atividade em sala de aula.

No quarto capítulo, abordamos também a aprendizagem de línguas, que não é o foco deste trabalho, mas tendo sido o inglês a língua utilizada, pareceu-nos conveniente fazer tal consideração.

No quinto capítulo apresentamos as histórias infantis, qual o seu significado para a criança, que conforme Coelho (1991) “... a história permanece na mente da criança, que a incorpora como alimento de sua imaginação criadora.”

O sexto capítulo está composto pela metodologia, em uma descrição das fases de coleta de dados e tratamento dos dados.

No capítulo sétimo, está presente a análise das duas histórias, constituindo reflexões sobre os questionamentos que foram realizados no término das histórias narradas.

E por fim, apresentamos as considerações finais, em uma tentativa de pontuar as questões apresentadas no trabalho.

Esperamos que este trabalho possa proporcionar reflexões, e que seja uma contribuição para os educadores, atingindo, talvez, os meios da educação.

1 Histórico e funcionalidades do gênero

Iniciaremos nosso trabalho tomando como ponto de partida a utilização dos gêneros discursivos, que se trata de um meio de socialização fundamental nas práticas de comunicação humana.

Os gêneros estão estritamente ligados à vida social e cultural, e consistem em fenômenos históricos. Além disso, os gêneros têm como principais funções, ordenar e estabilizar as situações comunicativas da vida cotidiana. De acordo com Bakhtin (1997, p.282) eles são o meio pelo qual é possível existir a comunicação.

Bakhtin (op.cit.p.281-282) afirma também que “o sujeito se constitui à medida em que ouve e assimila o discurso do outro. Bakhtin (1997) ainda frisa: “os gêneros são modelos comunicativos e servem, muitas vezes para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada reação. Operam prospectivamente abrindo caminho da compreensão”.

De acordo com Dolz & Schneuwly (1996, p.8) “os gêneros são classificados como megainstrumentos, o que consiste em um instrumento que contém vários outros”.

Neste sentido, podemos considerar os gêneros primários e secundários, sendo que os primários são aqueles usados no dia a dia, e os secundários são aqueles que se encontram em situações comunicativas mais complexas, como por exemplo, em produções artísticas, científicas e na escrita.

Segundo Barbosa (2000, p. 152-153) o conhecimento sobre gêneros:

- permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico (que aparecem na própria definição de noção);
- permite considerar a situação de produção de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc);
- abrange o conteúdo temático – o que pode dizer dizível em um dado gênero;
- a construção composicional- sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social;
- seu estilo verbal – a seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Neste sentido, a apropriação de um determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação.

Diante disso, com o objetivo de realizar uma classificação em relação aos gêneros, os pesquisadores Dolz e Schneuwly (1996) apud Barbosa (2000), sugerem cinco agrupamentos, que são:

- a) gêneros da ordem do narrar – cujo domínio de comunicação social é o da cultura literária ficcional, enquanto manifestação estética e ideológica que necessita de instrumentos específicos para sua compreensão e apreciação (exemplos destes gêneros seriam: contos de fadas, fábulas, lendas, narrativas de aventura, narrativas de ficção científica, romance policial, crônica literária, etc.). Envolve a capacidade de *mimesis* da ação através da criação de uma intriga no domínio do verossímil;
- b) gêneros da ordem do relatar – cujo domínio de comunicação social é o da memória e o da documentação das experiências humanas vivenciadas (exemplos destes gêneros seriam: relatos de experiência vivida, diários, testemunhos, autobiografia, notícia, reportagem, crônicas jornalísticas, relato histórico, biografia, etc.). Envolve a capacidade de representação pelo discurso de experiências vividas e situadas no tempo;
- c) gêneros da ordem do argumentar – cujo domínio social é o da discussão de assuntos sociais controversos, visando um entendimento e um posicionamento perante eles (seriam exemplos de gêneros: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, editorial, requerimento, ensaio, resenhas críticas, artigo assinado, etc.). Envolve as *capacidades de sustentar, refutar e negociar posições*;
- d) gêneros da ordem do expor – que veiculam o conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente – conhecimento científico e afins (exemplos de gêneros: seminário, conferência, verbete de enciclopédia, texto explicativo, tomada de notas, resumos de textos explicativos, resumos de textos expositivos, resenhas, relato de experiência científica, etc.). Envolve a capacidade de apresentação textual de diferentes formas dos saberes;

e) gêneros da ordem do instruir ou do prescrever – que englobariam textos variados de instrução, regras e normas e que pretendem, em diferentes domínios, a prescrição ou a regulação de ações (exemplos de gêneros: receitas, instruções de uso, instruções de montagem, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogos, etc.). Exigem a regulação mútua de comportamento. (BARBOSA, 2000, p. 170-171)

Estes agrupamentos propostos por Dolz & Schneuwly (1996) nos permitem observar que são extremamente importantes, uma vez que tematizam o contexto social e histórico, e seguem um critério de domínio social de comunicação; além do mais, retratam aspectos pertinentes ao ensino-aprendizagem dos gêneros.

Os gêneros discursivos não se utilizam dos aspectos formais, mas sim de aspectos sócio-comunicativos e funcionais. Mas não deixamos de lado a forma, pois em alguns casos são as formas que determinam o gênero, e em vários outros as funções.

Assim podemos compreender a distinção entre os gêneros e tipos textuais. O tipo textual se baseia na construção teórica, ou seja, aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais entre outros, e se abrange na categoria de narração, argumentação, descrição. Já o gênero discursivo ou textual se refere aos textos materializados, que encontramos no nosso dia-a-dia como: telefonema, carta, conversa espontânea, carta eletrônica, bula de remédio e assim por diante.

Dentre o gênero textual e tipo textual, há também o domínio discursivo, mas esse domínio não é texto, nem discurso e sim de um gênero particular do qual podemos identificar como um conjunto de gêneros próprios, ou seja, uma rotina comunicativa de alguma instituição.

De acordo com Marcuschi (2002), um texto é, em geral, tipologicamente variado (heterogêneo). E, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto.

Para o caso do ensino, podemos perceber grande dificuldade na organização das sequências tipológicas de base, já que elas não podem ser simplesmente justapostas, assim os alunos apresentam grande dificuldade ao realizar as relações entre essas sequências, pois apresentam bases tipológicas diversas.

Conforme Bronckart (1999, p.103), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserções práticas nas atividades humanas, o que permite dizer que os gêneros discursivos operam, em: certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção

que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”. Em relação aos gêneros temos:

- a) a intertextualidade inter-gêneros: um gênero com a função do outro;
- b) heterogeneidade tipológica: um gênero com a presença de vários tipos. Assim uma variação cultural poderá ter algumas conseqüências na variação dos gêneros.

Para Bilber (apud Marcuschi, 2002, p. 34), por exemplo, “os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma”. Em suma pode-se dizer que o gênero textual funda-se em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos), enquanto o tipo textual funda-se em critérios internos (linguísticos e formais).

No gênero há também uma questão muito importante, que é devermos levar em conta o uso adequado do gênero e não uma produção adequada, pois devemos fazer uma adequação correta na produção de cada gênero textual, com os seguintes aspectos:

1. natureza de informação ou do conteúdo veiculado;
2. nível de linguagem (forma, informa, dialetal, culta etc)
3. tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc)
4. relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc)
5. natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas. Assim com esses tópicos podemos perceber as condições de adequação da produção dos gêneros, principalmente os orais.

A partir do que foi relatado, podemos citar Bazerman (2005, p.37), pois ele diz que é necessário que conheçamos os diversos gêneros existentes em nossa sociedade, para que saibamos agir eficaz e precisamente.

E de acordo com Marcuschi (2002), é impossível se comunicar verbalmente a não se por um gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um texto. Esta visão segue a noção de língua, como atividade social, histórica e cognitiva que privilegia a natureza funcional e interativa, pois a língua é tida como forma de ação social e histórica. Neste contexto os gêneros discursivos se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo.

A partir disso, consideraremos o gênero da ordem do narrar um dos nossos objetos de estudo, e na sequência abordaremos oralidade e escrita em nossa teoria.

1.1 Oralidade e escrita

Marcuschi (2004, p.17) afirma que:

na sociedade atual, a escrita adquiriu uma importância vital. Ela se tornou indispensável para muitas das práticas cotidianas e, frequentemente, é vista como fundamental para sobrevivência no mundo moderno. Assim, a escrita alcançou uma posição tal que pode simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

Apesar dessa postura perante a escrita, Marcuschi (2004, p.17) “afirma que seria possível definir o homem como um ser que *fala* e não como um ser que *escreve*”.

E durante muito tempo, escrita e oralidade, foram abordadas isoladamente, sendo que o ensino da escrita era mais explorado do que o ensino da oralidade, cujas características, na maioria das vezes, são esquecidas pelos educadores e não podem ser representadas através da escrita, como o ritmo, a altura, a as pausas, a entonação, os gestos, a expressão facial, e outros.

Todavia, a escrita também possui algumas características que não podem ser representadas pela fala, como cores, formatos, tamanhos e tipos de letras, entre outros. Portanto, fala e escrita são duas maneiras distintas de se utilizar a língua, cada uma com suas peculiaridades. Porém isso não faz com que exista uma relação de posição entre as mesmas.

Na verdade, chamamos de hibridismo as relações entre a oralidade e escrita, o que inviabiliza de forma definitiva a velha dicotômica. Esses gêneros híbridos observam: as imagens, sons, signos verbais e formas em movimento.

Portanto, a partir dos conceitos de Bakhtin, pode-se afirmar que toda produção oral ou escrita, é entendida como uma ação social situada sócio-históricamente, e que são competências marcantes no meio social em que vivemos, pois como afirma Marcuschi (2004, p.22), “na sociedade atual, tanto a oralidade, quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”.

Sendo assim, os gêneros do discurso - oral e escrito- serão adotados como objeto de estudo.

2 Gênero e ensino

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.18) “propõem que o texto seja adotado como a unidade de ensino, e os gêneros discursivos como objeto de ensino na sala de aula”. Assim, o texto apresentará o papel do agente integrador (unidade de significação) entre as práticas de leitura, análise linguística e produção de texto.

Os professores concordam com a ideia de que é preciso trabalhar com diversos tipos de textos, visto que não é possível encontrar um texto modelo que aborde os inúmeros tipos de gêneros discursivos.

Portanto, é fundamentalmente importante que o professor apresente os vários tipos de gêneros discursivos existentes aos alunos, pois desta forma o aluno apresentará maior facilidade em produzir e compreender textos, o que conseqüentemente facilitará o trabalho do educador. Além de ser uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia-a-dia.

O professor deve realizar estudos individuais quando se trata de gêneros discursivos, com a finalidade de conhecer os diferentes gêneros discursivos, para melhor atender às necessidades de cada aluno. Para isto, é essencial que o professor saiba das características e interesses dos alunos, e as exigências estabelecidas para a profissão, para a qual os estudantes estão sendo preparados (Cursos Técnicos ou Ensino Superior). Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) – (Brasil, 1998) possuem orientações para o Ensino de Língua Portuguesa nesta área.

Mesmo que o professor possua um elevado conhecimento sobre os diversos gêneros discursivos, é preciso considerar os gêneros de uma forma mais específica, no trabalho pedagógico.

Lopes-Rossi (2006), em uma pesquisa sobre “Gêneros Discursivos no Ensino de Língua Portuguesa”, estabelece e comenta procedimentos para análise de gêneros discursivos, tanto em relação ao texto, como ao contexto, assim como conteúdo e organização do texto, e o papel do gênero nesse contexto. Enfim, foram realizadas pesquisas- ação, cujo objetivo foi desenvolver projetos pedagógicos de leitura e de produção escrita em sala de aula.

Marcuschi (2004, p.10) chega a afirmar que “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

Além dos aspectos discursivos, os estudos sobre os níveis de organização também são extremamente importantes para a compreensão dos gêneros discursivos. Os níveis de organização podem ser entendidos como a organização composicional, a organização do texto verbal, aspectos linguísticos e de estilo, bem como marcas enunciativas mais típicas.

Vale ressaltar que os projetos pedagógicos para leitura e escrita propostos por Lopes- Rossi (2006), bem como os procedimentos apontados, não são as únicas formas de trabalhar com a produção oral e escrita dentro da sala de aula, pois a prática pedagógica de cada professor, as características de cada turma, assim como outros fatores ocasionarão resultados diferentes.

Para a realização de estudos sobre um gênero discursivo são sugeridos os seguintes procedimentos:

1. Primeiramente, é necessário que se faça a seleção de um conjunto de textos de um determinado gênero. E para representar uma maior variação de textos dentro desse gênero, é de fundamental importância que se escolha textos de diferentes autores.

2. Em segundo lugar, devemos considerar as condições de produção e de circulação do gênero.

Cada gênero discursivo possui uma função comunicativa, dentro de um contexto enunciativo. Sendo assim, é preciso determinar a temática existente em um gênero, podendo haver um tema, ou vários.

A função do gênero se liga ao contexto enunciativo por meio de perguntas como: “Quem escreve esse gênero discursivo? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura?”

As respostas a essas perguntas podem ser obtidas através de um conhecimento que se tem de mundo, e de como o gênero funciona no mesmo, bem como através da leitura de textos que falem sobre o assunto.

3. Devem-se analisar as características composicionais do gênero, como: “título, texto, subtítulo, foto, ilustração, gráfico, tabela, indicações de alguma informação nas

margens da página, tipos das letras (fontes), cores, recursos gráficos em geral, e qualquer outra coisa que chame a atenção, devem ser observados”.

4. É importante também observar as características do texto verbal e dos elementos não-verbais do gênero. Isso se torna possível através de uma leitura mais detalhada do texto, verificando como as informações se organizam dentro do texto. Desse modo também é possível encontrar o tema.

5. Outro procedimento necessário é o conhecimento das características linguísticas presentes no texto, como o nível de formalidade do texto, do tom, do vocabulário empregado, das construções frasais, o uso de recursos de pontuação, etc.

6. A partir de uma leitura mais detalhada do texto, é possível perceber marcas enunciativas, pois é através das mesmas que o enunciador produz sua auto-imagem, a qual ele deseja transmitir ao leitor. Essas marcas podem ser definidas pelo tom do texto, por outras vozes que o enunciador traz para o texto, pelas formas verbais que utiliza no texto, as palavras utilizadas pelo enunciador, etc.

Portanto, através da realização de todos esses procedimentos se torna possível a percepção de algumas características de cada gênero discursivo. Ressaltando que essas características independem do conteúdo de cada texto.

Em Lopes-Rossi (2003) encontramos uma síntese das etapas do desenvolvimento de projetos pedagógicos, os quais têm por objetivo alcançar a produção escrita de gêneros discursivos. Estas etapas são chamadas (citação)“módulos didáticos” (como denomina os PCNs), e se trata de atividades de leitura, produção escrita e divulgação da produção dos alunos.

Sendo que o Módulo didático 1 consiste em:

Leitura para apropriação das características típicas do gênero discursivo que será produzido. Os mesmos procedimentos sugeridos na seção 2 para o estudo de um gênero discursivo pelo professor devem ser incorporados às sequências de atividades orais ou escritas deste módulo, sendo as atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero planejadas para: a) conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não-verbais); b) conhecimento das condições de produção e de circulação do gênero, com identificação da função comunicativa do gênero, da temática possível, das características discursivas; c) conhecimento das características e elementos composicionais do gênero, identificáveis com uma leitura global dos exemplos; d) conhecimento das características de organização do texto verbal e não-verbal do gênero, identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos, observação de como as informações se posicionam no texto verbal e como os elementos não-verbais se posicionam no suporte; e) conhecimento de características linguísticas e de estilo do texto e, ainda de suas marcas enunciativas, identificáveis com uma leitura mais detalhada dos exemplos.

Esses procedimentos podem ser aplicados para alunos através de exercícios, onde os gêneros devem ser relativamente conhecidos pelos alunos ou devem ser aplicados para alunos que lêem bastante.

Entretanto, algumas características passam despercebidas pelo leitor quando este lê um texto apenas pelo próprio ato de ler, como uma forma de entretenimento.

Ao ler um texto com o objetivo de encontrar algumas características do gênero, é preciso ter algum conhecimento prévio sobre o mesmo. Isto se aplica à escrita também, pois para se escrever sobre os gêneros discursivos é preciso ter um conhecimento anterior. Portanto, neste caso, podemos dizer que a leitura influencia de forma direta sobre a escrita.

O segundo módulo didático é a produção escrita. O procedimento correto para esse módulo seria: planejamento da produção (definição do tema, recursos necessários para adquirir informações, esboço do texto), coleta de informações, produção da primeira versão, revisão colaborativa do texto, produção da segunda versão, revisão colaborativa e produção da versão final, com inclusão do suporte para circulação do texto.

Percebe-se que na atividade de produção, o aluno necessita ter um conhecimento prévio sobre o assunto, o qual já foi adquirido na atividade de leitura. A partir do conhecimento de quem serão os possíveis leitores de sua produção, se torna possível a escolha de um tema, e os aspectos do mesmo que serão abordados.

As informações serão obtidas a partir de entrevistas, pesquisas, gravações, observações, etc. E dependendo das características composicionais do gênero o escritor saberá se a necessidade do uso de fotos, ilustrações, etc.

A produção da primeira versão gera uma visão geral de como se distribuirá os elementos do gênero, como o texto será organizado, em relação ao estilo, às características linguísticas, às marcas enunciativas adotadas, e a função comunicativa perante a sociedade.

A revisão colaborativa do texto consiste em leitura do texto por parte dos alunos e professores, onde os mesmos dão dicas e opiniões para uma melhoria do texto, visando à circulação do gênero. E cabe ao terceiro módulo a divulgação do mesmo ao público, sendo necessárias várias providências para a circulação do mesmo dentro e fora da sala de aula.

Enfim, esses procedimentos de leitura e escrita apontados por Lopes-Rossi (2003), podem contribuir eficazmente para uma melhoria da prática pedagógica do professor de língua portuguesa dentro da sala de aula.

3 Gênero narrativo infantil e propostas de uso

De acordo com Crepaldi (2011), os alunos de escola pública têm apresentado grandes dificuldades em relação ao processo de letramento¹, no que se refere à leitura e à escrita. Isso acontece porque a aquisição dos mesmos, pelos alunos, está sendo artificial, visto que os professores tratam os textos como algo fixo e imutável, quando na verdade os educadores deveriam situa-los em um contexto, bem como estabelecer a possível relação locutor-interlocutor e as condições sociais de produção. Através disso, os estudantes saberão como agir em diversas situações entre a fala e a escrita.

Uma forma de se aplicar isso é através dos contos de fadas², pois por meio destes, o aluno poderá praticar a produção oral, visual, ou escrita, aplicada por meio de reescrita dos contos, tendo a ajuda de um colega ou professor.

Os professores também devem estar cientes da importância dos gêneros discursivos, pois através destes, com uma capacidade heterogênea, um gênero pode gerar outro, que nos permite associar utilizando a memória, aumentando a criatividade, e melhorando o seu senso crítico.

Essa metodologia de ensino da língua é baseada na metodologia da professora Lopes-Rossi (2006). Este trabalho inicia-se com a classe de contos de fadas apresentada na escola, sugere-se uma produção oral dos alunos, de forma individual, ou coletiva, para que eles possam construir a situação, apresentada na leitura. Em seguida, deve ser feita uma discussão em que os alunos participem, conversem, sobre o tema, os personagens, o lugar e o seu estilo, fazendo o aluno compreender a construção, interpretar e adquirir esse conteúdo para enriquecer a sua formação humana.

Após esse procedimento deve ser feita uma produção final do aluno, dando-lhe oportunidade de por em prática as noções do que foi estudado, com o auxílio do professor, deve ser feita uma reflexão sobre a escrita, analisando a linguagem de seu texto, fazendo as devidas adequações e reelaborando um final para ser inserido no conto de fadas da classe.

Conforme Crepaldi (2011), essa abordagem literária está alicerçada nas concepções filosóficas do materialismo histórico de Bakhtin e nas teorias sócio-interacionistas vygotskianas, enfatizando as condições de produção durante o processo de

¹ Letramento é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

² Os Contos de Fadas são umas variações do conto popular ou fábula. Partilham com estes o fato de serem uma narrativa curta, transmitida oralmente, e onde o herói ou heroína tem de enfrentar grandes obstáculos antes de triunfar contra o mal. Caracteristicamente envolvem algum tipo de magia, metamorfose ou encantamento, e apesar do nome, animais falantes são muito mais comuns neles do que as fadas propriamente ditas.

comunicação entre autor/locutor e leitor/interlocutor, mediados por um determinado instrumento/gênero narrativo e um ser mais experiente/o professor mediador.

Ao trabalhar essa proposta o professor/mediador deverá saber o que irá ensinar, ou seja saber qual será a estratégia e quais os recursos que serão utilizados para atingir o educando, para conseguir a interação e alcançar uma resposta desse leitor-interlocutor, ou seja, que exercícios elaborar, que comandos utilizar, quem será o interlocutor (aluno, série, classe), porque trabalhar com esse gênero e deverá saber também quais são os conhecimentos do aluno, para poder selecionar o conteúdo.

Segundo Crepaldi (2011), o mediador deverá, antecipadamente, preparar os exercícios voltados às necessidades do contexto sócio-cultural de seus alunos, motivando-os para o que será realizado e estar ciente que toda atividade de leitura ou de escrita gira em torno de um tema, um estilo e uma composição. Esses três elementos estão interligados, por isso devem ser analisados em relação um com o outro para que tenha sentido para o leitor.

Após o contato íntimo do aluno com o texto, o professor deverá interferir oralmente, com questões que o levem a pensar sobre a produção do gênero, quem, onde, quando foi produzido, que ambiente este texto costuma circular. Partindo desse processo explora-se o tema, o estilo, e como o texto foi construído, por isso é fundamental que a classe seja orientada oralmente, e a participação coletiva dos alunos seja registrada na lousa, o professor também pode usar algum recurso pedagógico, visual, sonoro ou midiático.

O objetivo maior é levar o aluno a ver e sentir além do que está explícito no texto, ou seja, a sua ideologia, compreendendo os vazios que ali existem, para que venha desenvolver o seu senso crítico, capaz de pensar a sua realidade imediata e o universal, rompendo com os paradigmas da sociedade, combatendo preconceitos e mitos e criando instrumentos para enfrentar os seus problemas (Crepaldi, 2011).

Depois desse procedimento o aluno poderá responder através de uma produção textual, mas é necessário escolher os comandos para que o aluno consiga relacionar o que leu ao seu contexto de produção, após esse procedimento o aluno irá fazer uma auto-avaliação, e nessa etapa devemos considerar que o aluno passa agora a ser um interlocutor de seu próprio texto, a intervenção do educador nesse momento com questionamentos, interrogações e sugestões ajudaram o aluno a pensar na sua escrita.

É importante que os alunos tragam tudo o que conhecem sobre contos de fadas, pois se deve expor à classe a história dos vários contos de fadas, eles devem saber que antes de ter sido voltado para criança, o conto foi criado inicialmente para adultos, e que atrás de uma história pode haver várias outras, inclusive de onde se originou aquele conto. É

necessário que a classe conheça um pouco sobre a Idade Média, que antes o homem buscava explicações racionais para o mundo e ele buscava no mito uma narrativa fantástica, a compreensão de todas as coisas. A partir dessas ideias, pode ser realizada uma coletânea de contos de fadas a ser apresentada na escola, constituída dos textos produzidos pelos alunos ou, então, outra atividade envolvendo os contos de fadas.

Segundo Crepaldi (2011), para completar a preparação ao trabalho, o professor (a), investigará sua classe: Você conhece algum conto de fadas? Já leu, assistiu ou ouviu algum? Qual história você mais gostou? Por quê? Poderia contá-la à classe? Esse recurso possibilitará ao aluno pesquisar, falar, dialogar com o professor e com a classe. Após essa etapa deve-se apresentar a primeira versão do conto analisando o tema, estilo e sua composição estabelecendo uma relação de locutor com o interlocutor, isto prepara o aluno e dão base a responder a leitura de uma forma a pensar nas suas idéias.

O próximo procedimento é uma produção de texto, a qual o professor não vai apenas corrigir os erros, e sim deverá suscitar a discussão para acabar com o predomínio de um sentido único para o texto, "ampliando as categorias mediadoras da reescrita diante da valorização do conteúdo do autor do texto, numa atitude de reflexão da linguagem (JESUS, 1997, p.99)."

Segundo Crepaldi (2011), o aluno-leitor-autor procura melhorar e tornar mais clara sua produção para um novo interlocutor, que poderá ser outro colega da classe, da escola ou alguém fora dela – o leitor virtual, reescrevendo a sua criação e, cada texto lido e produzido servirá para ele como ponto de partida para novas leituras e outras produções, as quais poderão ser renovadas, mostrando-se sempre superior àquela apresentada na primeira versão, graças às ações dos sujeitos envolvidos no processo.

Esse processo enunciativo é lento, mas gera grandes mudanças na classe em relação á leitura e a escrita, esse processo deve ser repetitivo, continuo e persistente, o qual o aluno desenvolva seus conhecimentos com o auxílio de um professor que o orienta, dialoga e que esteja presente nessa construção, para a formação de pessoas críticas e transformadoras.

Fizemos uso dessa descrição como forma de relacionar gênero e ensino, para que nossa coleta de dados tivesse embasamento em experimentos já realizados em sala de aula. Desse modo, aqui salientamos que nossa prática não tomou os moldes usados pelas autoras supracitadas, mas pretendeu seguir linhas próprias de nossa pesquisa.

4 Aprendizagem de línguas

Podemos perceber que alguns exemplos de aquisição de língua não englobam todos os processos e, muito menos de uma língua estrangeira. No entanto percebemos alguns padrões gerais, pois cada ser humano apresenta características próprias, sendo então impossível descrever todas as possibilidades de aquisição.

Larsen-Freeman (1997, p.141) foi quem relatou a primeira teoria dos sistemas complexos ou teoria dos caos, que afirma: “que pequenas mudanças podem resultar em grandes diferenças e que há uma ordem subjacente a tudo que nos rodeia”. A teoria “tenta explicar que resultados complexos e inesperados podem ocorrer, e ocorrerão, em sistemas que são sensíveis às suas condições iniciais”.

De acordo com essa nova forma, os sistemas são complexos, e para a ciência da complexidade a natureza é um sistema complexo, pois convivem com outros sistemas idênticos complexos. Logo se refletimos na aprendizagem de línguas como um desses sistemas, explicaríamos tanto a segunda língua (SL), como língua estrangeira (LE), sem ignorar as características de cada uma.

A aprendizagem de línguas torna-se evidentemente um sistema complexo adaptativo. O complexo é estabelecido pela dificuldade de descrição e o adaptativo é pela capacidade de adaptação às mudanças que são colocadas pelo ambiente. Com isso, quando acontece a passagem de falante da língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo muito complexo que acontece a imprevisibilidade.

Algumas teorias são apresentadas como, por exemplo: o behaviorismo que percebe a aquisição como hábitos automáticos adquiridos com imitação em forma de repetição; Em Krashen (1985) é colocada a importância de *input* compreensível somado a um nível de dificuldade (i+1) para que aconteça a aquisição; Já Hatch (1978) ressalta a importância da interação, pois o aprendiz interage com o falante; Schuman (apud PAIVA, 2005) percebe que a aquisição de SL, é um processo de maior adaptação ao grupo social sem interferência de fatores afetivos. Na perspectiva de Schuman (apud PAIVA, 2005), quanto mais o aprendiz se aproxima da cultura do outro (aculturação), mais ele aprende a língua (Ellis, 1985 e 1997), entre outras.

Não conseguimos afirmar o que vai acontecer em um processo de aprendizagem, pois o que funciona para um aprendiz não funciona para o outro, não sabemos o que vai acontecer, é imprevisível o conjunto de comportamentos dinâmicos possíveis dentro do contexto da aprendizagem, pois a criatividade é uma característica dos sistemas complexos.

Segundo Vygotsky (1984, p.83) “o desenvolvimento da criança é um processo dialético muito complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformações qualitativa de uma forma em outra, embricamentos de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra”

Para Lewin (1994, p.65) a aprendizagem de língua estrangeira, é um ponto fixo (ou equilíbrio) seria o conhecimento já adquirido, por onde passam todas as trajetórias de aprendizagem de língua, associando o novo conhecimento aos já adquiridos.

Pode ocorrer períodos de estabilidade, em momento de mudanças. Isso ocorre com as possibilidades do desequilíbrio, um exemplo seria uma leitura de texto onde apareça palavras desconhecidas, isto causa um desequilíbrio no processamento de sentido, e quando a pessoa consulta o dicionário, ou outra pessoa, ou percebe o significado pelo contexto, ela restabelece o equilíbrio, pois foi feita uma conexão e mais informações foram somadas no processo de aprendizagem.

A aquisição de línguas não é um produto final, mas sim um processo contínuo e interminável, estamos sempre aprendendo e sempre tem algo novo para se aprender, e devemos considerar o objeto da aprendizagem de línguas, como a própria língua um sistema complexo em constante mudança.

Para obtermos a aprendizagem de uma língua estrangeira constatamos que é um processo de mediações diversas que acontece em contexto diversificado e não funciona de uma forma igual com todas as pessoas. Cada indivíduo é diferente do outro, e os processos e as conexões utilizadas também são diferentes.

E quando temos um aprendiz de “interação”, ele pode estar conectado a ansiedade criada por ele, ele acredita que não consegue aprender a língua, e como consequência terá dificuldade para interagir na língua estrangeira. Sendo assim, podemos obter situações de aprendizagem de língua estrangeira muito bem sucedidas e situações de segunda língua não tão bem sucedidas.

O conceito de aprender línguas tem sofrido muitas mudanças. O aprendiz deve ser o centro do processo e deve ser visto como agente da sua própria aprendizagem e não como objeto, de acordo com os métodos, e com os professores. Devemos considerar também “que o organismo apresenta tendências para determinadas formas de organização antes de aprender algo considerado novo”(Pellegrini, 2000, p.33).

Comentando a ideia de Pellegrini, na aprendizagem de línguas, temos novos padrões comunicativos que emergem e se estabelecem com a prática (através da exposição ao idioma e de seu uso), modificando o estado do sistema.

Em Packard (apud Gleick, 1989, p.251) afirma “no desenvolvimento da mente de uma pessoa, desde a infância, as informações não são, evidentemente, apenas acumuladas, mas também geradas – criadas a partir de ligações que não estavam ali antes.”

5 Histórias infantis

De acordo com Silva (1997) a aprendizagem de uma língua acontece quando a utilizamos com o objetivo de transmitir uma mensagem em um momento real.

No processo de ensino da língua Inglesa para as crianças devemos levar em conta a experiência que elas trazem consigo da vida cotidiana para a vida escolar. Para Scheneuwly (1999) os gêneros de texto são utilizados para ajudar na função psicológica dos indivíduos e para a participação nas atividades sociais de linguagem.

Segundo Bronckart (2003), “a linguagem só se constrói a partir das interações estabelecidas entre sujeitos que são, por sua vez, fruto de um processo histórico de socialização.”

Wright (1995) acredita que as histórias infantis podem contribuir para o sucesso no ensino de línguas, pois ao contar uma história as crianças buscam compreender a mesma. Mesmo sendo em inglês, a língua passa a ser o objeto de ensino.

Em primeiro plano o autor aponta o texto como resultado de um comportamento concreto, desenvolvido por determinado tempo e espaço, pois nos leva a quatro parâmetros: o lugar produção (lugar físico onde é produzido), o momento da produção (a extensão do tempo, o qual o texto é produzido), o emissor (a pessoa que produz fisicamente o texto e o receptor (as pessoas que recebem ou percebem concretamente o texto). E, em segundo plano podemos levar em consideração o texto como um todo, pois há o mundo social com suas regras.

De acordo com o Coelho (1991) “a história não acaba quando chega ao fim. Ela permanece na mente da criança, que a incorpora como alimento de sua imaginação criadora”.

Do ponto de vista pedagógico é muito importante uma atividade após um texto, ou após uma história, pois principalmente nas histórias encontramos valores muito significativos e até mesmo a auto-descoberta, confiança e auto-estima. Essas atividades

ajudam também a desenvolver o gosto pela leitura e a identificar as personagens segundo suas respectivas ações dentro da história.

Deve ser feito no texto uma análise de infra-estrutura para proporcionar uma visão geral do texto, como as características que o compõem. Bronckart (2003) propõem alguns procedimentos de análise, tais como: Identificação de um plano geral, para obter um resumo; Identificação dos tipos de discurso predominantes e dos tipos de sequência.

Partindo desses procedimentos podemos analisar a seguir o resultado de nossos dados.

6 Metodologia

Para a construção de nosso *corpus* fizemos o uso de história Infantil contada em inglês para crianças brasileiras.

Por trabalharmos com crianças que não tiveram contato com a língua estrangeira, buscamos aprimorar nossa prática pedagógica com métodos significativos fazendo com que nossas informações alcançassem resultado satisfatório.

Para iniciar o nosso trabalho, realizamos duas sessões de histórias, contadas em dias diferentes, para crianças com idades entre cinco e seis anos. Ao selecionarmos as histórias tivemos muito cuidado para não escolhermos clássicos conhecidos pelas crianças e sim histórias supostamente desconhecidas.

As duas histórias que selecionamos para contarmos para os alunos da escola infantil possuem algumas características comuns: são histórias ilustradas, escritas em língua inglesa e ilustradas pela mesma pessoa. As letras sempre dispostas abaixo das ilustrações possuem menor destaque. A história “The town mouse and the country mouse” foi contada sem nenhum recurso visual, apenas a contadora narra a história e, a “The rabbit and the tortoise”, foi contada por duas pesquisadoras com apoio visual de fantoches e teatro de fantoche. Logo após a contação das duas histórias foi pedido para que as crianças descrevessem, oralmente, o que entenderam das histórias.

Para a construção de nossa pesquisa, o primeiro passo foi a escolha da escola: uma escola de educação da rede privada, da cidade de Franca, estado de São Paulo. Não podemos deixar de mencionar que esta escolha aconteceu por haver relações anteriores da escola com uma das pesquisadoras que, na primeira sessão, exerceu a função de auxiliar, por já haver tido um contato com as crianças.

Depois da escolha feita, realizamos um encontro com a diretora. Foi um momento de pedir sua autorização e esclarecer os objetivos e estratégias de trabalho. Também ocorreu um pedido de autorização para os pais dos alunos, para o uso da coleta de dados que realizamos nas sessões, para fins da pesquisa, documentação que pode ser conferida no apêndice C.

Importante salientar que todo o contato das duas histórias com as crianças foi realizado em língua inglesa.

6.1 Primeira história

O nosso primeiro encontro com os alunos aconteceu no dia vinte e um de junho de dois mil e onze, no período da tarde, dia letivo. As crianças tinham acabado de voltar do recreio, quando nós entramos na sala de aula. A contadora de história, uma das pesquisadoras, não pronunciou nenhuma palavra em português, pois eles poderiam pensar, se ela fala a nossa língua (português), porque não a utiliza, para que a possamos entender melhor. A professora pediu para que eles se sentassem no chão e cruzassem as pernas, como de índio em um semi círculo.

Foram utilizadas duas câmeras: uma focada nas crianças e outra na contadora.

A contadora de histórias não utilizou nenhum recurso visual, apenas contou a história com o auxílio de um livro, o qual a capa foi tampada para que não houvesse nenhuma influência. Elas não viram nada do livro, apenas escutaram a história.

Durante a contação (apêndice A), algumas crianças conversaram, riram em voz baixa e se cutucaram. Terminada a contação da história, uma das pesquisadoras, exercendo a função de auxiliar, questionou os alunos sobre o que eles entenderam, sobre quais personagens havia na história e, nesse momento houve um grande movimento da parte dos alunos, eles se mexiam, riam, se levantavam, conversaram e brincavam durante o questionamento.

6.2 Segunda história

A segunda sessão (apêndice B) aconteceu no dia vinte e nove de junho de dois mil e onze, no período da tarde, dia letivo. As crianças voltavam do ensaio de dança da festa junina e foram para a sala de vídeo, onde assistiriam a um teatro de fantoches.

Novamente usamos duas câmeras, uma focada nas crianças e outra no teatro de fantoches. Houve ajuda da diretora e da professora da turma.

Uma criança sentou-se na cadeira, outra no sofá e três deitaram-se no chão em cima da almofada, mas no decorrer da história uma se levantou e se sentou no sofá e as outras duas sentaram-se com as pernas cruzadas no chão.

No início da história houve conversa baixa, burburinhos e risadas. Duas pesquisadoras contaram a história com o apoio visual de fantoches, em um teatro pequeno. As crianças ficaram bastante concentradas, apesar de que em alguns momentos houve algumas distrações por parte dos alunos, como cutucões e fuxicos.

Encerrada a história, a diretora, gentilmente exercendo a função de auxiliar, questionou as crianças sobre o que elas entenderam da história, sobre quem eram os personagens e sobre o que aconteceu na história. Na segunda sessão as crianças conseguiram participar melhor dos questionamentos

6.3 Conhecendo as crianças

Neste momento relataremos o que foi observado sobre o comportamento das crianças nas duas sessões de contação de histórias realizadas. Observamos que algumas crianças permaneceram inquietas, ao contrário de outras que tiveram uma postura atenciosa durante as sessões. Tais descrições são meramente de observações e se limitam ao pequeno contato que tivemos com as crianças nas duas sessões.

É importante salientar que os nomes das crianças foram criados para que se mantivesse o anonimato.

Raquel: É a única menina da turma e mostra muito interesse e atenção durante as duas sessões de contação de histórias. Na primeira história demora um pouco para se acomodar e se senta ajoelhada em cima das pernas, ela se movimenta o tempo todo com as mãos e no meio da contação, se senta com as pernas cruzadas (como índio), ela se dispersa com os amiguinhos que estão sentados ao seu lado, com cochichos em alguns momentos e fica mexendo na tira de sua bota. Na segunda sessão fica em cima da almofada e apoia o rosto com as mãos, depois se senta com as pernas cruzadas, uma sobrepondo a outra, ela se movimenta o tempo todo praticamente procurando uma posição e se distrai em alguns momentos, mas demonstra muita atenção.

Oraldo: No começo da contação ele fica muito concentrado, está sentado com as pernas cruzadas, uma sobreposta na outra, e com o queixo apoiado na mão, ele se

movimenta no meio da contação, esticando as pernas, volta à sua posição inicial e cutuca Raquel. Em seguida murmura e tapa o rosto com as mãos e, após a história, caminha ajoelhado para mexer nos livros. No dia da segunda sessão ele não está presente.

José: Na primeira sessão chega quando a sessão já havia iniciado, se senta com as pernas cruzadas, uma sobreposta na outra e começa a conversar com Mário. Faz careta para câmera e não para de conversar com Mário. No final da história, quando estão sendo questionados, ele se levanta e pula nas costas de Oraldo. Na segunda sessão ele se senta no sofá e se mexe o tempo todo, conversa, se levanta no começo e, por várias vezes a diretora lhe chama a atenção. Mas interage e presta certa atenção na história com os fantoches.

Mário: É muito inquieto e, nas duas sessões de histórias, dá risadinhas, conversa e se movimenta o tempo todo. Na primeira sessão ele se senta com as pernas cruzadas, uma sobreposta na outra e cutuca os amigos e após receber um cutucão de Vicente, revida apertando e fingindo dar soco no rosto do colega e, o tempo todo, cutuca e bate em Vicente. Na segunda sessão ele se senta na almofada, apoiando o queixo nas mãos, mas durante a contação ele se senta no sofá ao lado de José. Ele se movimenta bastante, mas é, de certa forma, atento aos fantoches.

Vicente: No começo da primeira contação ele espirra e todos dão risadinhas, ele se senta em cima do joelho, e dobra as pernas, cutuca Mário, e se movimenta o tempo todo com as mãos e o tronco. Durante a contação ele se senta com as pernas cruzadas, uma sobreposta na outra, e muda de lugar, sentando na ponta do círculo, isso faz com que as crianças mudem de lugar, e ele passa a se sentar no lugar de Lucas. No final, quando estão respondendo às perguntas ele fica brincando com Mário. Na segunda sessão ele se deita com os cotovelos apoiados em cima da almofada, depois se movimenta, se senta na almofada e, em alguns momentos, conversa, mas participa interagindo e demonstrando interesse e atenção.

Lucas: Na primeira sessão fica comportado e muito atento, ele está sentado com as pernas cruzadas, sobrepostas uma na outra e apoiado na mesa. Na segunda sessão, ele se senta em uma cadeira e, em alguns momentos, conversa com José, mas demonstra muita atenção.

7 Análise

A partir de questionamentos iniciamos nosso trabalho com o propósito de obter uma coleta de dados com crianças brasileiras, a fim de observar a compreensão das mesmas, com as histórias contadas em língua inglesa. Durante a coleta foram contadas duas histórias:

“*The town mouse and the country mouse*” e “*The rabbit and the tortoise*”. Nas contações dessas histórias buscamos mostrar para as crianças um universo narrativo para que posteriormente pudessem fazer uma relação com o que ouviram nas histórias.

Após a realização das contações de histórias, as crianças foram questionadas a fim de analisarmos se houve o entendimento por parte das crianças. A língua de contato entre a auxiliar (H1) e professora (H2) com as crianças foi sempre o português.

Com base no material teórico que utilizamos para realizar este trabalho, partiremos para a análise de dados gravados e transcritos das sessões de contação de histórias, buscando compreender a percepção e o entendimento por parte das crianças. A realização dessa busca de dados faz parte de um ambiente escolar, utilizando em uma das contações o apoio visual e em outra nenhum tipo de apoio visual.

7.1 “*The town mouse and the country mouse*”

Na primeira sessão de histórias, vemos que, a princípio, as crianças demoram para se acomodar em seus lugares, sentadas em um semi-círculo no chão, e percebemos dentro de cada olhar uma expectativa sobre o que aconteceria naquele momento. A auxiliar pede silêncio e começa a dialogar com eles sobre o que irá acontecer. Vejamos:

A1 NARRADORA: Hello guys. My name is Carmen, and I will tell to you a story about town mouse and country mouse.

A1: Todos: riem

Observamos que no trecho acima, a primeira reação das crianças é de achar engraçado o que a narradora estava dizendo. Lembramos que estas crianças nunca tiveram contato com o inglês em um contexto formal. Há um estranhamento pelo fato de que esta história não ser contada na língua materna deles e ainda é proferida sem nenhum apoio visual. Isso causa um certo desconforto e eles reagem, a princípio, rindo por não entenderem o que estava acontecendo.

As crianças se mantêm em silêncio e a narradora começa a história, ela narra algumas partes e interrompe a narrativa para fazer uma pergunta:

C1 NARRADORA: Did you understand?

C1 Raquel: Eu não sei!

A partir dessa manifestação da aluna Raquel: C1 Raquel: “Eu não sei!”, percebemos em sua expressão facial que ela não estava entendendo nada e só respondeu porque houve uma pausa enquanto as outras crianças ficaram totalmente em silêncio. Constatamos um grau de estranhamento em relação a língua estrangeira, que as crianças realmente podiam não estar compreendendo.

A narrativa continua e o desconforto por parte das crianças começa a aumentar, eles começam a cochichar entre si e, do meio da história até o final, eles ficam inquietos, conversam, cochicham, fazem expressões faciais desagradáveis, se mexem o tempo todo. Isso mostra um grande estranhamento por parte deles, eles não conseguem prestar atenção somente na narradora contando a história em língua inglesa e se dispersam com os amigos do lado.

A narradora encerra a história e a auxiliar/pesquisadora começa a questioná-los em língua portuguesa sobre o que eles entenderam da história, verificamos nos trechos a seguir:

D1 AUXILIAR: Gente, e aí que que cêis entenderam da historinha?

D1 Lucas: Nada!

D1 Oraldo: Nem eu!

D1 AUXILIAR: Nada?

Quando as crianças são questionadas sobre o que entenderam, Lucas e Oraldo se manifestam rapidamente: D1 Lucas: “Nada!”; D1 Oraldo: “Nem eu!”, percebemos novamente uma dificuldade que eles tiveram durante a contação, o estranhamento que a língua estrangeira pode ter causado. As crianças José e Oraldo associaram personagens que não existiam na história. Vejamos:

D1 José: Eu entendi ela falando Rex.

D1 AUXILIAR: Entendeu ela falando o quê?

D1 José: Rex.

D1 AUXILIAR: Quem é Rex?

D1 José: ri

D1 AUXILIAR: Mas que que cêis entendeu? Que que cê entendeu Oraldo?

D1 José: continua rindo

D1 AUXILIAR: Que personagem que cê acha que tem? Dinossauro?

D1 Oraldo: Aham, aham.

Em sua fala, José afirma que havia entendido a narradora falando Rex, mas quando é questionado sobre a existência de Rex, ele não sabe responder quem é, e começa a rir da situação. A auxiliar questiona todas as crianças novamente e especificamente Oraldo, que não responde quando questionado pela primeira vez, ela insiste perguntando novamente e acrescenta se havia um dinossauro e ele responde: D1 Oraldo: “Aham, aham” mas ele não mostra muito interesse em responder.

Logo em seguida Lucas se manifesta, diz:

D1 Lucas: Não pode mostrar a página.

D1 AUXILIAR: Que que cê entendeu Lucas?

D1 Lucas: Hum

D1 AUXILIAR: Que que cê entendeu?

D1 Lucas: Nada

Ao dizer: D1 Lucas: “Não pode mostrar a página”? Ele pede para narradora mostrar as páginas para que eles vejam os desenhos para que facilitem para que eles possam entender, para, talvez, poderem responder às perguntas da auxiliar, e quando ela o questiona sobre o que ele entendeu, ele pensa e responde: D1 Lucas: “Nada”, confirmando a dificuldade em compreender a história.

A auxiliar questiona a resposta de Lucas e em seguida questiona Raquel:

D1 AUXILIAR: Nada? E a Raquel?

D1 Raquel: Que tinha um cachorrinho

D1 AUXILIAR: Que tinha um cachorrinho? Que mais?

D1 AUXILIAR: Que que aconteceu com o cachorrinho?

D1 Raquel: Não sei!

Ao contrário de todas as resposta das crianças, Raquel conseguiu ouvir que havia um cachorrinho na história, apesar de demonstrar um estranhamento no início da história e no decorrer da narrativa grandes dispersões por parte das crianças, ela reconheceu a presença de um personagem da história. A auxiliar questiona sobre o que aconteceu com o cachorrinho, e ela responde: D1 Raquel: “Não sei!”. Esta resposta nos leva também a

considerar que o “não sei” não é tão significativa já que ela reconhece um dos personagens da história narrada.

Outra observação importante, José se manifesta dizendo:

D1 José: O two eu entendi ela falando dois

D1 AUXILIAR: O two se entendeu o é dois.

D1 AUXILIAR: Mais dois o quê?

D1 José: Sei lá

D1 Vicente: Eu não entendi nada.

D1 AUXILIAR: Cê não entendeu nada Vicente?

D1 Mário: Nem eu entendi nada

D1 AUXILIAR: E o Mário, que o Mário entendeu?

D1 Mário: Nada também.

Em sua fala José afirma: D1 José: “ O two eu entendi ela falando dois”, e a palavra two aparece na história, outro aspecto interessante de se notar, é que ele já deveria ter conhecimento sobre essa palavra, porque ele diz o que entendeu e dá o significado da palavra em português. A auxiliar o questiona sobre o que é o dois, e ele diz: D1 José: “Sei lá”, logo em seguida Vicente e Mário são questionados pela auxiliar sobre o que entenderam e eles afirmam que nada.

A auxiliar os questiona novamente:

D1 AUXILIAR: Cêis não acham que ela não tava falando de nenhum bichinho? Contando a história de algum bichinho?

D1 Raquel: Cachorro.

D1 AUXILIAR: Só um cachorro?

D1 AUXILIAR: Nada, cêis não entenderam nada?

D1 Lucas: Nada, nada

D1 AUXILIAR: Nada Lucas?

D1 AUXILIAR: Então vocês não conseguem contar a historinha pra mim no português?

D1 Raquel, Balança a cabeça dizendo que não.

D1 AUXILIAR: Não?

D1 Vicente: Mostra a página?

D1 Raquel: A gente não sabe ler.

D1 AUXILIAR: Cê não sabe lê inglês

D1 Vicente: Mostra a página, mostra a página...

D1 AUXILIAR: Você não entendeu nada.

D1 AUXILIAR: Então tá bom né.

Quando as crianças são questionadas se não havia a presença de nenhum “bichinho” na história, Raquel afirma novamente: D1 Raquel:” Cachorro”, e Lucas afirma: D1 Lucas: “Nada, nada”, a auxiliar pergunta se eles conseguem contar a historinha em português, Raquel balança a cabeça dizendo que não, Vicente pede novamente para mostrar a pagina, e Raquel justifica dizendo que eles não sabem ler, portanto, de nada adiantaria.

Interessante aqui, salientarmos, que o saber ler, não necessariamente pode pertencer à ordem de decodificar letras e formar palavras, mas ler o texto através das figuras. Ou seja, as crianças sentiram que por trás do texto oral há um texto imagético, ou um texto escrito, pois a narradora faz uso de um livro para proceder a narração.

As crianças insistem em querer ver o livro, pois eles querem ver as figuras, eles acreditam que vendo o livro eles vão saber identificar os animais, pois os desenhos eles reconhecem. Quando a auxiliar encerra os questionamentos Raquel se manifesta novamente, dizendo:

D1 Raquel: Entendi que tinha uma menininha que chamava Molly.

D1 AUXILIAR: Que mais?

D1 Raquel: Mais nada

Evidencia-se aqui na fala de Raquel um entendimento, que havia uma personagem mulher que se chamava Molly, mas que não era uma menina era uma rata.

Percebemos que uma história contada em uma língua com a qual as crianças não têm contato, e ainda sem nenhum recurso visual, pode causar sim, um estranhamento, dificuldades na compreensão da história, mas em alguns pontos da narrativa houve compreensão.

Talvez se houvesse uma narração da mesma história novamente o entendimento e a compreensão fossem se moldando.

7.2 “*The rabbit and the tortoise*”

Na acolhida da segunda história pela crianças “*The rabbit and the tortoise*”, que foi contada com apoio visual de fantoches, pudemos perceber que nessa sessão as crianças apresentam uma maior facilidade em compreender a história. Talvez pela familiaridade com a atividade ou com as narradoras-pesquisadoras, ou ainda, pela presença de apoio visual.

As crianças se depararam com um pequeno teatro de fantoches, e houve uma grande curiosidade e expectativa por parte dos alunos, pois eles queriam saber quem estava por detrás das cortinas, com isso eles questionaram:

A2 José: Mais quem é as duas?

A2 PROFESSORA: Tchan, tchan, tchan ...

A2 Vicente: Quem é as duas?

A2 PROFESSORA: Psiuuu. agora silêncio

A2 José: Quem é as duas?

A2 PROFESSORA: Psiu

A2 PROFESSORA: Não interessa!

A2 PROFESSORA: JOSÉ!

Eufóricas e muito curiosas, as crianças perguntam três vezes quem são as pessoas que estão atrás do cenário, e não conseguem se comportar para o começo do teatro. A professora tenta prender a atenção dos alunos dizendo: A2 PROFESSORA: “Tchan, tchan, tchan..”, porém não consegue acalmá-los, e chama a atenção dos que questionavam e se irrita com isso.

Durante a apresentação do teatro de fantoches, as crianças apresentaram um comportamento agitado, Vejamos:

C1: Mário cochicha com Vicente

C1: Vicente cochicha com Raquel

C1: Raquel cochicha com Oraldo

-----x-----

C2 Mário: engatinha.

C2 PROFESSORA: MÁRIO! ((danou,e faz um gesto para ele voltar para o lugar.))

Pudemos perceber que as crianças estavam cochichando umas com as outras, permanecendo inquietas e fazendo com que a professora chamasse a atenção de um dos alunos no decorrer da apresentação.

Logo após o término da apresentação, a professora direciona uma série de perguntas aos alunos, como verificamos a seguir:

D2 Vicente: É a tartaruga e a lebre

D2 PROFESSORA: Quem que é? Cêis sabe me fala de quem que é essa história?

D2 Lucas: nãooo

D2 José: gagueja e fala: A lebre e a tartaruga

Logo de início, antes da professora iniciar os questionamentos, uma criança reconhece os personagens, a lebre e a tartaruga. Nesse instante fica evidente que houve uma compreensão por parte das crianças em relação aos personagens. Enquanto na primeira história eles tiveram um grande enfrentamento para identificar os personagens, na segunda história, eles apresentam uma grande facilidade com o recurso visual e, apenas uma criança não consegue distinguir os personagens. Vejamos:

D2 PROFESSORA: Ahh! E que que aconteceu nessa história ? Cêis entenderam o que que aconteceu?

D2 Lucas: Não!

D2 José: Eu entendi!

D2 Vicente: APARECEU UMA TARTARUGA, UMA LEBRE E UM LOBO MAU

D2 Lucas fala junto com Vicente: Aquilo era uma aranha

D2 José: AQUI...A TARTA...AQUELE BICHO LÁ ERA...era uma aranha que ta correndo com a lebre ?

Quando a professora os questiona a respeito do que entenderam da história, ela obtém respostas diferentes. Na fala de Vicente percebemos o reconhecimento de todos os personagens presentes na apresentação, enquanto Lucas não entende e confunde a cabeça de José, vejamos a seguir:

D2 PROFESSORA: Era uma aranha? Cêis acham que era uma aranha?

D2 José e Lucas: Não!

Nesse momento a professora os questiona sobre as afirmações que Lucas e José haviam feito sobre o aparecimento de uma aranha, eles entram em contradição negando a resposta dada por eles anteriormente. E novamente percebemos uma complicação na fala de Lucas:

D2 PROFESSORA: E que que aconteceu com eles ?

D2 Lucas: Morreram tudo.

D2 PROFESSORA: Que que assim a história ? Que que aconteceu na história?

D2 Lucas: No final eles morreram

D2 PROFESSORA: Eles morreram no final da história?

D2 Lucas: Naaãoo.

Observamos que Lucas em sua fala, novamente entra em contradição, com o questionamento da professora sobre o que aconteceu com os personagens, ele afirma duas vezes que eles morreram e, logo em seguida ela questiona a resposta de Lucas, sobre todos os personagens terem morrido e ele afirma que eles não morreram. Isso se deve, talvez, ao fato de que alguns contos de fada apresenta um desfecho com morte. Um fato que deve ser levado em consideração, pois ao transportar outros desfechos para um possível desfecho ao conto ouvido, Lucas faz o que comumente ouve, finaliza e desfecha com a morte.

Com isso percebemos que ele pode não haver entendido a história, enquanto seus amigos de sala entenderam de outra forma. Vejamos:

D2 PROFESSORA: Não? Que que aconteceu Raquel?

D2 José: É a... a... a tartaruga venceu da lebre .

D2 PROFESSORA: Ahhh... e venceu o quê ?

D2 José: Di, da corrida.

D2 PROFESSORA: Ah! Então teve uma corrida?

D2 José e Raquel, Concordam balançando a cabeça.

D2 PROFESSORA: É!

D2 Raquel: É.

D2 PROFESSORA: Ah! E quem venceu foi quem?

D2 José e Raquel: a tartaruga!

D2 PROFESSORA: A tarta... mais a tartaruga ? Mais quem foi mais rápido? A lebre ou a tartaruga?

D2 Raquel: É porque ela é melhor. (abafa a voz)

D2 José: A lebre, a lebre ela durmiu porque ela comeu cenora, aí a tartaruga venceu da lebre.

Nesta parte fica bastante evidente que houve a compreensão da maioria das crianças, pois eles conseguiram identificar os personagens, pois houve uma corrida, a qual a tartaruga vence a lebre. Porém não entenderam a história completamente, já que José faz uma interpretação diferente do que aconteceu na história quando diz: D2 José: “A lebre, a lebre ela durmiu porque ela comeu cenora, aí a tartaruga venceu da lebre.”, sendo que, a lebre resolve tirar um cochilo pensando que a tartaruga com sua lentidão não conseguiria vencê-la.

Finalizando a compreensão da história, notamos que há um estranhamento no entendimento da história, por uma das crianças, conforme podemos observar no trecho a seguir:

D2 PROFESSORA: Deu pra entender tudinho?

D2 Raquel: Nãooo

D2 PROFESSORA: Não?

D2 Lucas: O que?

D2 PROFESSORA: Porque não?

D2 Raquel: Porque é inglês?

D2 PROFESSORA: Ah! É inglês? Ah! Eu achei que eles estavam falando em português!

Nessas falas podemos constatar que Raquel pode demonstrar algum desentendimento da história.

Notamos a evidência nessa segunda história, que com o apoio visual o entendimento foi bem mais significativo, mesmo sendo falada em uma língua estrangeira. Diferente dos levantamentos feitos na primeira sessão, também narrada em língua estrangeira, mas sem o apoio visual, apresentaram grandes dificuldades, não havendo a compreensão da história, e sim de algumas palavras.

Considerações finais

Neste trabalho, buscamos hipóteses de que a língua inglesa pode ser introduzida a crianças brasileiras, em fase inicial de letramento, através de uma narrativa infantil. Assim, buscamos nessas histórias um olhar que direciona para a transcrição das histórias realizadas com alunos entre quatro e cinco anos de idade.

Percorremos várias funções durante o processo de pesquisa: contamos histórias e investigamos as mesmas. Levando em consideração a percepção, compreensão e organização do discurso durante a narrativa, sendo em língua inglesa.

Partindo das duas sessões das histórias realizadas, percebemos a grande importância do gênero na comunicação de qualquer ser humano, principalmente na vivência que as crianças podem vir a ter de uma língua. Nossa análise busca, participação das crianças durante as histórias, embora tenha sido em uma língua estrangeira (inglês).

Durante as histórias as crianças aceitaram e experimentaram, a entrada de uma língua estrangeira, o inglês, que liga o discurso e o prazer, que se deu a partir da língua em funcionamento e o discurso vivo, juntamente com a fala das crianças.

Também evidenciamos um estranhamento inicial por parte das crianças com a língua inglesa, que ao longo das histórias, houve um contato maior, possibilitando um estímulo por parte delas.

Portanto o principal objetivo deste trabalho foi verificar se haveria entendimento por parte das crianças em relação às histórias contadas em língua inglesa. Com isso realizamos uma pesquisa de campo pretendendo colher dados para que fossem analisados. A partir do estudo destes dados pudemos constatar que as crianças apresentaram maior facilidade de compreensão na história contada com recursos visuais de fantoches; porém na contação de história que não houve o uso de recursos visuais, as crianças mostraram dificuldade no processo de compreensão.

Embora nossos dados não terminem por aqui por ser um estudo de caso, acreditamos nas reflexões apresentadas no gênero das histórias narradas em língua inglesa para crianças brasileiras, contribuindo para novas metodologias que unem a língua, narrativa e o prazer de escutar e de ser escutado.

Enfim esperamos que essa pesquisa colabore com os educadores e possa proporcionar reflexões no ambiente acadêmico e também ser útil no ensino aprendizagem de línguas.

Referências

- BAKHTIN, M. V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000; 2003.
- _____. *Speech genres and other late essays*. Austin, TX: University of Texas Press, 1986.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 280-325.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000. p. 149-182
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- COELHO, N.P. *Panorama histórico da literatura infantil juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- CREPALDI, N. P. *Gênero narrativo: uma dialetologia entre leitura e escrita*. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/mydownloads_01/viewcat.php?cid=44&min=5&orderby=hitsD&show=5&PHPSESSID=8c0bfc5ecaa7c1f0a369dcb1d83580b. Acesso em: 22 jun. 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Tradução de R. H. R. Rojo. Enjeux 31-49, Genebra, 1996. (Circulação restrita).

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GLEICK, J. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

HATCH, E. Discourse analysis and second language acquisition. In: HATCH, E. (Ed.). *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Ligia (org). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997.

KRASHEN, S.D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London, New York, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. *Chaos/complexity science and second language acquisition*. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.

LEWIN, R. *Complexidade: a vida no limite do caos*. Trad. Marta Rodolfo Schmidt Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC – SP, 2006.

_____. Projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa. In: SILVA, E. R. da; LOPES-ROSSI, M. A. G. (org). *Caminhos para a construção da competência docente*. Taubaté: Cabral, 2003. p. 93-117.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: MACHADO, A. R.; DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. Modelo fractal de aquisição de línguas In: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36

PELLEGRINI, A.M. A aprendizagem de habilidades motoras. *Revista paulista de educação física*, supl.3, p.29-34,2000

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares--das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 5-16, 1999.

SILVA, A. *Era uma vez ... o conto de fadas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento*. 1997. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

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

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. Tradução do Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biomédicas – USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Apêndice A

Transcrição dos dados da primeira coleta: *The town mouse and the country mouse*

A1 NARRADORA: Hello guys. My name is Carmen, and I will tell to you a story about town mouse and country mouse.

A1: Todos: riem

H1: Margaret and Molly are mice.

H1: Margaret is a little town mouse. She's very rich. She lives in a big and beautiful house in the town.

H1: Molly is a little country mouse. She's poor. She lives in a little house in the country.

H1: Molly and Margaret are sisters.

H1: But Molly's house is in the country and Margaret's house is in the town.

H1: One day Molly invites her sister Margaret to her house. She invites her friends, too.

H1: Then she cleans her little house. She puts bread on the table. She puts cheese and flowers on the table, too. The table is nice, and the room is very nice, too.

C1 NARRADORA: Did you understand?

C1 Raquel: Eu não sei!

H1: Molly's sister Margaret and Molly's friends come to her house. They're very hungry.

H1: They sit down and eat.

H1: But not Margaret" She looks and looks at the food, but she doesn't eat.

H1: What's the matter? Molly asks. 'Aren't you hungry?'

H1: 'Yes, I'm hungry,' Margaret answers.

H1: 'Why don't you eat?'

H1: I'm sorry, but I don't like the food. I don't like cheese, and I don't like bread. There is very good food at my house in the town. There are cakes, sweets and jam. I'm sorry, but I want to go to my house in the town. Do you want to come with me?'

H1: Yes, Molly answers. I want to see the town, and I want to see your house. I want to eat your good food, too.

H1: Let's take a bus to the town, Margaret says.

H1: Margaret and Molly take the bus to the town. The bus goes very fast. Molly doesn't like the bus. She's afraid.

H1: The bus stops near Margaret's house.

C1: Mário e José cochicham.

H1: The two little mice jump down from the bus and walk to the door.

C1: Mário cochicha com Vicente

C1: Vicente cochicha com Raquel

C1: Raquel cochicha com Oraldo

H1: They go into Margaret's house. 'This is a big house!' Molly says to Margaret. 'There are beautiful rooms here. The chairs are soft. I like your house. It's big and beautiful. You're very happy, Margaret'.

H1: Suddenly a big Brown...

C1: Mário conversa com Raquel

((a partir disso eles ficam inquietos durante a história e José e Mário não param de conversar e cochichar.))

H1: ...dog runs into the room. He has a very big mouth. He has two very big eyes. He sees the two little mice and says, 'Grrrrrrrr!' He has a very loud voice!

H1: 'Who are you, and who are you?' He asks Molly and Margaret. But they don't answer him. He says, 'You're two little mice, and I chase mice!' The very big dog with the very loud voice chases Molly and Margaret.

H1: 'Help!' shouts Molly.

H1: 'Run! Run fast!' answers Margaret.

H1: The two little mice run through the living room.

H1: They run through the dining room. They run into the kitchen.

H1: The dog doesn't come into the kitchen. Molly and Margaret are very tired.

H1: 'Does that big dog live here?' Molly asks her sister.

H1: 'Yes,' Margaret answers, 'but I'm not afraid of him. He's big, and he has a loud voice, but he doesn't run fast.'

H1: 'Let's go to the table,' Margaret says to Molly. 'I'm hungry, and our food is there.'

H1: The two mice are on the kitchen table. There are cakes, jam and sweets on the table.

H1: Molly opens her eyes. 'The food is good!' she says to Margaret. 'I'm hungry, too.'

H1: 'Then let's eat,' Margaret answers.

H1: Molly eats a little cake. She drinks a little, too.

H1: 'The food here is very good,' she says. 'I like it.'

H1: Then Molly sees two very big eyes near the table.

H1: Under the two very big eyes is a very big mouth.

H1: And in the very big mouth are big, white teeth!

H1: Molly drops her cake and shouts, 'I'm not hungry now, Margaret! I'm afraid! Look! It's a big bad cat!'

H1: The cat jumps up on the table.

H1: 'Jump!' Margaret shouts. 'That cat eats mice!' Margaret and Molly jump down from the kitchen table.

H1: They run out of the kitchen. They run through the dining room. They run through the living room. They run into the bedroom.

H1: In the bedroom, Molly hears a loud noise: Bong! Bong! Bong!

H1: 'What's that?' she asks her sister. 'What's that loud noise?'

H1: 'That's the clock. It's three o'clock. Don't be afraid!'

H1: 'But I *am* afraid,' Molly answers. 'I'm afraid of the dog, and I'm afraid of the cat. I'm afraid of loud noises, too. I'm afraid in the town.'

H1: 'I'm sorry, but I don't like it here. I want to go to my house in the country. Goodbye, Margaret.'

H1: Molly runs out of Margaret's house and through the town. She runs through the green fields. She runs to her little house in the country.

H1: Molly's friends come to her house. She says to them, 'There's no very good food in *my* little house, and there are no big soft chairs. But there are *no* dogs, and *no* cats, and *no* loud noises. I'm afraid of dogs and cats and loud noises.'

H1: 'I like the country, and I like my house here. It's nice and quiet.'

H1 NARRADORA: OK?

D1 José: OK

N1: OK

D1 AUXILIAR: Gente, e aí que que cêis entenderam da historinha?

D1 Lucas: Nada!

D1 Oraldo: Nem eu!

D1 AUXILIAR: Nada?

D1 José: Eu entendi ela falando Rex.

D1 AUXILIAR: Entendeu ela falando o quê?

D1 José: Rex.

D1 AUXILIAR: Quem é Rex?

D1 José: ri

D1 AUXILIAR: Mas que que cêis entendeu? Que que cê entendeu Oraldo?

D1 José: continua rindo

D1 AUXILIAR: Que personagem que cê acha que tem? Dinossauro?

D1 Oraldo: Aham, aham.

D1 Lucas: Não pode mostrar a página.

D1 AUXILIAR: Que que cê entendeu Lucas?

D1 Lucas: Hum

D1 AUXILIAR: Que que cê entendeu?

D1 Lucas: Nada

D1 AUXILIAR: Nada? E a Raquel?

D1 Raquel: Que tinha um cachorrinho

D1 AUXILIAR: Que tinha um cachorrinho? Que mais?

D1 AUXILIAR: Que que aconteceu com o cachorrinho?

D1 Raquel: Não sei!

D1 AUXILIAR: Não sabe.

D1 AUXILIAR: Que que cê entendeu Vicente?

D1 Vicente: Nada.

D1 José: O two eu entendi ela falando dois

D1 AUXILIAR: O two se entendeu o é dois.

D1 AUXILIAR: Mais dois o quê?

D1 José: Sei lá

D1 Vicente: Eu não entendi nada.

D1 AUXILIAR: Cê não entendeu nada Vicente ?

D1 Mário: Nem eu entendi nada

D1 AUXILIAR: E o Mário, que o Mário entendeu?

D1 Mário: Nada também.

D1 AUXILIAR: Cêis não acham que ela não tava falando de nenhum bichinho? Contando a história de algum bichinho?

D1 Raquel: Cachorro.

D1 AUXILIAR: Só um cachorro?

D1 AUXILIAR: Nada, cêis não entenderam nada?

D1 Lucas: Nada, nada

D1 AUXILIAR: Nada Lucas?

D1 AUXILIAR: Então vocês não conseguem contar a historinha pra mim no português?

D1 Raquel: Balança a cabeça dizendo que não.

D1 AUXILIAR: Não?

D1 Vicente: Mostra a página?

D1 Raquel: A gente não sabe ler.

D1 AUXILIAR: Cê não sabe lê inglês

D1 Vicente: Mostra a página, mostra a página...

D1 AUXILIAR: Você não entendeu nada.

D1 AUXILIAR: Então tá bom né.

D1 Raquel: Entendi que tinha uma menininha que chamava Molly.

D1 AUXILIAR: Que mais?

D1 Raquel: Mais nada.

Apêndice B

Transcrição dos dados da segunda coleta: *The rabbit and the tortoise*

A2 José: Mais quem é as duas?

A2 PROFESSORA: Tchan, tchan, tchan ...

A2 Vicente: Quem é as duas?

A2 PROFESSORA: Psiuuu. agora silêncio

A2 José: Quem é as duas?

A2 PROFESSORA: Psiu

A2 PROFESSORA: Não interessa!

A2 PROFESSORA: JOSÉ!

A2 Lucas: Você é sorriso colgate ou sorriso mesmo?

A2 PROFESSORA: Sorriso colgate

H2 Mary: "Hello, my name is Mary. I am a Rabbit."

H2 Tortoise: "Hello, my name is Tino. I am a tortoise."

H2 Mary and Tortoise: We are very good friends.

H2 (Mary is angry, isn't happy, isn't nice)

H2 Mary (says to Tino angrily) : You are slow.

H2 Vicente: ((fala baixinho e não entendemos))

H2 You can't run fast,

H2 and I can! You are very slow.

H2 (Tino is very unhappy)

H2 Mary: You can't jump, but I can! (Mary jumps very high)

H2 (Tino isn't unhappy now. He is angry. He is very angry)

H2 Tino: That's right. I walk slow, and I can't jump, and I can't jump, but I have a good idea, let's have a race!

Then, you are going to see!

H2 (Mary is very surprised. She can't answer him)

H2 Tino: Well, what do you say? Don't you want a race? Are you afraid?

H2 (Mary laughs and laughs and laughs)

H2 Mary: Afraid of you? That's funny!

H2 Tino: Don't laugh! I am going to race you, and I am going to beat you!

C2 José e Lucas cochicham

C2 Mário e Vicente cochicham

H2 Mary: You can't beat me! You can't run fast, and you can't jump.

H2 You are a very slow animal!

C2 Mário: ((ele fala algo que não entendemos))

H2 Tino: You are going to see! Are you going to race me? Yes or no?

H2 Mary: OK. I am going to race you, but we want a starter.

H2 (Mary and Tino walk through the forest. They want a starter)

H2 Mary : There is Freddy the fox. Let's ask Freddy. He can starter the race

H2 Mary and Tino tell to Freddy: Hello Freddy,

C2 José: “qué”.

H2 we are going to run a race. Please be a starter.

H2 (Freddy listens to them, and he is very surprised. A rabbit runs quickly, and a tortoise walks slowly. He thinks, a tortoise can't beat a rabbit. Tino is going to be unhappy).

H2 Freddy (answer): Ok, ok.

C2 Mário: engatinha.

C2 PROFESSORA: MÁRIO! ((danou,e faz um gesto para ele voltar para o lugar.))

H2 Let's have a race. I'm going to count to three and I'm going to drop my little white handkerchief. Then you two run to the big tree near the town.

C2 Mário cochicha com Vicente.

H2 That's five kilometers from here. The first one at the tree is the winner!

H2 (Tino and Mary are ready. Freddy the fox his little white handkerchief)

H2 Freddy (asks them): Are you ready?

H2 Mary and Tino (answer): Ready!

C2 Vicente: Raquel da licença!

H2 Freddy: One, two, three, go!

H2 (Freddy shouts and drops his little white handkerchief)

H2 (Mary runs very fast. She runs and jumps. She jumps very high. She jumps on her feet. She jumps on her hands. Suddenly, Mary stops and looks behind her. Where's Tino. She can't see him now. He is far, far behind her. She doesn't want to run now. Mary goes to sleeps).

C2 Lucas cochicha com José

H2 (Tino is walking very slowly. He is far behind Mary but he doesn't stop. He walks and walks... and walks. She walks one kilometer... and two kilometers, and three, a four km. He is very tired, but he doesn't stop. He is going to beat Mary. He's going to win the race. He walks quietly past Mary. She doesn't hear him. She's asleep)

C2 Vicente fala alguma coisa para Raquel ((não entendemos))

C2 Simultaneamente Lucas cochicha com José,em seguida José cochicha com Mário.

H2 (He walks, and walks... and walks).

H2 (Suddenly, Mary wakes up).

H2 Mary: Where am I?

H2 (He looks around)

H2 Mary: Oh! I'm in a race!

H2 (But where is Tino? She looks behind her, but he isn't there. He listens.

H2 Mary: Oh, oh, what am I hearing?

H2 Mary: It's Tino.

H2 (She looks at the tree and there he is! He's near the big tree!)

H2 (Mary runs and runs. She runs very, very fast... but it's no good).

H2 (Tino is at the big tree! Tino wins the race!)

H2 (All the animals are very happy. All the animals shout)

H2 (Mary comes to tree. She can't talk. She's very tired, and she's very unhappy! She can't win a race. She can't beat a slow, slow tortoise).

D2 Vicente: É a tartaruga e a lebre

D2 PROFESSORA: Quem que é? Cêis sabe me fala de quem que é essa história?

D2 Lucas: nãooo

D2 José: gagueja e fala: A lebre e a tartaruga

D2 PROFESSORA: Ahh ... tartaruga e a lebre ou a lebre e a tartaruga .

D2 PROFESSORA: Ahh! E que que aconteceu nessa história ? Cêis entenderam o que que aconteceu?

D2 Lucas: Não!

D2 José: Eu entendi!

D2 Vicente: APARECEU UMA TARTARUGA, UMA LEBRE E UM LOBO MAU

D2 Lucas fala junto com Vicente: Aquilo era uma aranha

D2 José: AQUI...A TARTA...AQUELE BICHO LÁ ERA...era uma aranha que ta correndo com a lebre ?

D2 PROFESSORA: Era uma aranha? Cêis acham que era uma aranha?

D2 José e Lucas: Não!

D2 Lucas: Olha aqui! Olha aqui (apontando para as costas)

D2 PROFESSORA: Mais, perai ó! Que que aconteceu ? Tinha a tartaruga e quem mais? A lebre.

D2 José: O lobo

D2 PROFESSORA: O lobo e a lebre

D2 José: e a lebre.

D2 PROFESSORA: E que que aconteceu com eles ?

D2 Lucas: Morreram tudo.

D2 PROFESSORA: Que que assim a história ? Que que aconteceu na história ?

D2 Lucas: No final eles morreram

D2 PROFESSORA: Eles morreram no final da história?

D2 Lucas: Naaãoo.

D2 PROFESSORA: Não? Que que aconteceu Raquel?

D2 José: É a... a... a tartaruga venceu da lebre .

D2 PROFESSORA: Ahhh... e venceu o quê ?

D2 José: Di, da corrida.

D2 PROFESSORA: Ah! Então teve uma corrida?

D2 José e Raquel, Concordam balançando a cabeça.

D2 PROFESSORA: É!

D2 Raquel: É.

D2 PROFESSORA: Ah! E quem venceu foi quem?

D2 José e Raquel: a tartaruga!

D2 PROFESSORA: A tarta... mais a tartaruga ? Mais quem foi mais rápido? A lebre ou a tartaruga?

D2 Raquel: É porque ela é melhor. (abafa a voz)

D2 José: A lebre, a lebre ela durmiu porque ela comeu cenora, aí a tartaruga venceu da lebre.

D2 PROFESSORA: Ahh! Durmiu no ponto a lebre hein! (risos)

D2 Raquel: Ela durmiu muito que ela esqueceu da corrida, aí a tartaruga ganhou!

D2 PROFESSORA: Ahh! Ela durmiu e aí a tartaruga ganhou? Passo na frente dela?

D2 Vicente: PROFESSORA, a gente pode brincar commm...

D2 PROFESSORA: Com os fantoches?

D2 Vicente: É

D2 PROFESSORA: Depois a gente vê isso né!? A, e cêis gostaram da história?

D2 Raquel: Aham

D2 Lucas: Gostamos!

D2 PROFESSORA: Foi legal?

D2 Todos : Foooiii.

D2 PROFESSORA: Deu pra entender tudinho?

D2 Raquel: Nãooo

D2 PROFESSORA: Não?

D2 Lucas: O que?

D2 PROFESSORA: Porque não?

D2 Raquel: Porque é inglês?

D2 PROFESSORA: Ah! É inglês? Ah! Eu achei que eles estavam falando em português!

D2 José: Eu ouvi, eu ouvi, eu ouvi! Eu ouvi alguém dizendo lebre.

D2 PROFESSORA: Então vocês entenderam um pouco da história e tava falando em inglês! Mário lá! Certo! Muito bem então! Então ta!

Apêndice C
Lista de siglas

Transcrição 1

A1	Refere-se ao momento que antecede a história que será contada pela narradora.
H1	Refere-se ao momento em que a história está sendo contada pela narradora.
C1	Refere-se ao momento que em há conversas durante a narração.
D1	Refere-se ao momento em que eles são questionados sobre o que entenderam da história.
Nomes em letras minúsculas	Referem - se aos nomes das crianças.
NOMES EM LETRAS MAÍUCULAS	Referem – se aos adultos.

Transcrição 2

A2	Refere-se ao momento que antecede a história que será contada pela narradora.
H2	Refere-se ao momento em que a história está sendo contada pela narradora
C2	Refere-se ao momento que em há conversas durante a narração
D2	Refere-se ao momento em que eles são questionados sobre o que entenderam da história
Nomes em letras minúsculas	Referem - se aos nomes das crianças
NOMES EM LETRAS MAÍUCULAS	Referem – se aos adultos

Apêndice D

Autorizações dos responsáveis

Ilm^a. Sr^a. Maria Esther Presotto Pereira

Diretora da Escola de Educação e Recreação Infantil Cheirinho de Mãe

Ana Caroline Salgado Araújo, Jackeline Fernandes Alves e Pâmela Cintra Fagundes, alunas do curso de Letras do Centro Universitário de Franca Uni-FACEF, portadoras dos documentos de identidade 40.728.630-5, 45.826.294-8, 47.616.578-7 respectivamente, vem, respeitosamente, à presença de V. S^a., requerer autorização para a realização de algumas sessões de contação de histórias com os alunos da faixa etária de cinco anos. Trata-se de uma coleta de dados para a realização de uma pesquisa sobre *Contação de histórias em língua inglesa para crianças brasileiras*. Tais dados serão transcritos e analisados à luz da teoria que vem sendo discutida em nosso trabalho.

Em concordância com a solicitação e autorizando a coleta de dados, pedimos que firme este documento.



Maria Esther Presotto Pereira
Diretora responsável pela escola

Autorização para coleta de dados

Eu, Kenia Bibardi, portador (a) do RG m-7216647, responsável pelo aluno (a) Ruiz de melo Bibardi, matriculado (a) na Escola de Educação e Recreação Infantil Cheirinho de Mãe, autorizo a realização da pesquisa, *Contaçon de histórias em língua inglesa para crianças brasileiras*, que está sendo realizada por alunas do curso de Letras do Centro Universitário de Franca Uni-FACEF.

Autorizo, igualmente, a divulgação dos registros e resultados de análise em espaços acadêmicos e científicos.



Assinatura do responsável

Autorização para coleta de dados

Eu, Sagna Cristina Ribeiro, portador (a) do RG 07.429.129-0, responsável pelo aluno (a) Pitor Ribeiro Bertoni, matriculado (a) na Escola de Educação e Recreação Infantil Cheirinho de Mãe, autorizo a realização da pesquisa, *Contação de histórias em língua inglesa para crianças brasileiras*, que está sendo realizada por alunas do curso de Letras do Centro Universitário de Franca Uni-FACEF.

Autorizo, igualmente, a divulgação dos registros e resultados de análise em espaços acadêmicos e científicos.

Sagna Cristina Ribeiro
Assinatura do responsável

Autorização para coleta de dados

Eu, Ondiara C. de Souza Silva, portador (a) do RG 33.638.015-X responsável pelo aluno (a) Matheus Souza Silva, matriculado (a) na Escola de Educação e Recreação Infantil Cheirinho de Mãe, autorizo a realização da pesquisa, *Contação de histórias em língua inglesa para crianças brasileiras*, que está sendo realizada por alunas do curso de Letras do Centro Universitário de Franca Uni-FACEF.

Autorizo, igualmente, a divulgação dos registros e resultados de análise em espaços acadêmicos e científicos.

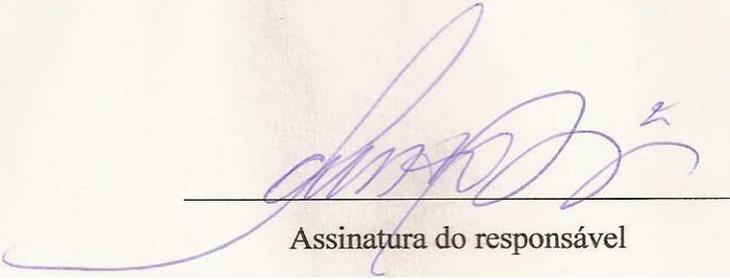
Ondiara C. de Souza Silva

Assinatura do responsável

Autorização para coleta de dados

Eu, JORGE LOPES C. FILHO, portador (a) do RG _____, responsável pelo aluno (a) RATHELIA LEMOSA CACUMALO, matriculado (a) na Escola de Educação e Recreação Infantil Cheirinho de Mãe, autorizo a realização da pesquisa, *Contação de histórias em língua inglesa para crianças brasileiras*, que está sendo realizada por alunas do curso de Letras do Centro Universitário de Franca Uni-FACEF.

Autorizo, igualmente, a divulgação dos registros e resultados de análise em espaços acadêmicos e científicos.

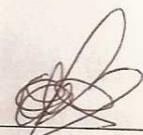


Assinatura do responsável

Autorização para coleta de dados

Eu, Elisângela Lu. Lima, portador (a) do RG 30558206-6
responsável pelo aluno (a) Otávio A. S. Garcia, matriculado (a)
na Escola de Educação e Recreação Infantil Cheirinho de Mãe, autorizo a realização da
pesquisa, *Contaçon de histórias em língua inglesa para crianças brasileiras*, que está
sendo realizada por alunas do curso de Letras do Centro Universitário de Franca Uni-
FACEF.

Autorizo, igualmente, a divulgação dos registros e resultados de análise em
espaços acadêmicos e científicos.



Assinatura do responsável

Autorização para coleta de dados

Eu, Jayana Kiss A. S., portador (a) do RG 13617075, responsável pelo aluno (a) João Pedro Alves Figueiredo, matriculado (a) na Escola de Educação e Recreação Infantil Cheirinho de Mãe, autorizo a realização da pesquisa, *Contação de histórias em língua inglesa para crianças brasileiras*, que está sendo realizada por alunas do curso de Letras do Centro Universitário de Franca Uni-FACEF.

Autorizo, igualmente, a divulgação dos registros e resultados de análise em espaços acadêmicos e científicos.

Jayana Kiss Alves Silva
Assinatura do responsável